

مَجُوتٌ فِي عِلْمِ النَّفْسِ

تأليف

محمد توفيق السيد

محافظة القيوم

محمد مصطفى زيدان

استاذ علم النفس المساعد

بكلية المعلمين - جامعة أسيوط

الدكتور سعاد جاد اسد

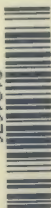
المفتشة العامة للتربية

وعلم النفس بوزارة التربية والتعليم

مكتبة الطبع والنشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد نسو - القاهرة



Bibliotheca Alexandrina



0104576

بحوث في علم النفس

تأليف

محمد توفيق السيد

محافظ الفيوم

محمد مصطفى زيدان

أستاذ علم النفس المساعد
بكلية المعلمين - جامعة أسيوط

الدكتور سعاد جاد الله

المنشأة العامة للتربية
و علم النفس - وزارة التربية والتعليم

مطبعة الطباعة والنشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

– محتويات الكتاب

– مقدمة الكتاب

محتويات الكتاب

صفحة	
•	تقديم بقلم الأستاذ محمد توفيق السيد محافظ الفيوم
٧	مقدمة :
١١	الفصل الأول : علم النفس والنمو التربوي
(٢٣)	الفصل الثاني : الذكاء واختبارات
٥٥	الفصل الثالث : القدرات العقلية
٩١	الفصل الرابع : الاتجاهات النفسية
١١٣	الفصل الخامس : القسم
١٢٩	الفصل السادس : الـيـسـول
١٦٩	الفصل السابع : الشخصية ووسائل دراستها
٢٣٠	الفصل الثامن : التقويم وعلاقته بوظيفة المدرسة
٢٥٥	الفصل التاسع : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
٢٨٧	الفصل العاشر : الإحصاء في علم النفس

تقديم

بقلم : الأستاذ محمد توفيق السيد

محافظ الفيوم

هذا الكتاب رغم موضوعه التخصصي الذي يحتاج إلى شدة أناة وعمق واستيعاب يخدم رجل التعليم والرجل في ميدان الحياة .

ويمكن للمرء أن يدرك من النظرة الأولى إلى محتويات الكتاب مدى الجهد الذي بذل في الرجوع إلى المصادر لاستخلاص الآراء وتنسيقها ثم انموذجها إلى بناء كيان علمي جديد يضاف إلى المصادر الهامة في هذا التراث الإنساني الحديث .

وقد كان البحث في طبيعة الإنسان في نواذعه وفي قدراته وذلك لعمق ذاته عقلا وروحاً ولأن فيه ميلاً طبيعياً وتكويناً بيئياً واجتماعياً وليكتشف مدى تأثره بما حوله وعن حوله ثم أثره في القافلة البشرية .

لقد كان علم النفس من أهم المجالات التي بذل فيها العلماء والفلاسفة أعظم الجهود فعدا منار على طريق البحث العلمي وإن لم يأخذ من قبل اتجاهه التجريبي الحديث الذي دخل به في أسرة العلوم التجريبية التي امتاز بها عصرنا الحاضر .

ولا ريب أن قارئ الكتاب سيشعر بمزيد من الإعجاب كيف استطاع علم النفس أن يتعمق الحياة النفسية ويغوص في أغوارها ويدرك بالمعايير العلمية الدقيقة القدرات العقلية والاستعدادات والميول والاتجاهات النفسية ومراحل تكوينها وارتباطها بالجسم فيصير من السير لديه إدراك آثار ذلك كله في التكيف الاجتماعي وانعكاسه على الإرادة تصميماً وفعلاً .

وأستطيع دون مواربة أن أعبط المؤلفين على هذا الإنتاج القيم راجياً أن يكون شمعة على منارات العلم وأن ينفذ الله به قافلة الجيل المستنير الصاعد . .

والله ولي التوفيق

المقدمة

كان وما يزال علم النفس من العلوم المحببة إلى الإنسان لأنه يمثل تراثاً جديداً للبشرية كما أن معرفة الطبيعة البشرية ما زالت موضع اهتمام الإنسان منذ وجد على الأرض .

وقد كشف علم النفس عن كثير من مجاهل الحياة العقلية والنفسية للإنسان وفسر كثيراً من أسس عملياتها .

وبالرغم من أن علم النفس من العلوم الحديثة نسبياً إلا أنه قد تطور بحيث أصبح في كثير من نظرياته وحقائقه خاضعاً للأسلوب العلمي في التفكير ، ودخل مجال الملاحظة المنظمة والتجريب العلمي وأصبحت له فروع تفصل بنواحى العلوم الأخرى مثل علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصحي . . . ومن أم الموضوعات التي يمرض لها علم النفس العام وعلم النفس التربوي الذكاء وتعريفاته والنظريات الخاصة بطبيعته والإختبارات المختلفة لقياسه . كما أن علم النفس يفسر القدرات العقلية التي أصبح لها دور هام في معرفة الإمكانيات البشرية والاستعدادات التي لدى كل فرد وانعكاساتها على الفروق الفردية بين الناس .

ويحتل موضوع الاتجاهات النفسية ومراحل تكوينها وأنواعها ووظائفها وطرق قياسها ركناً هاماً في علم النفس ، إذ أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في وسائل مثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات الفرد الذي يستمع إلى هذا الجدل أمر يشارك فيه .

وتعتبر دراسة الاتجاهات النفسية من أم الدراسات التي تلعب دوراً كبيراً في التكيف الاجتماعي وسيرة الفرد للتغيرات الاجتماعية .

ومن الموضوعات الحيوية التي يطرّق إليها علم النفس أيضاً القيم والإطار
القيمي للفرد الذي يحدد أنماط سلوكه . ويمكن تناول هذا الموضوع من زاوية
الفلسفة المثالية أو الطبيعية ، ومن زاوية الخبرة الإنسانية ، كما يمكن التعرف على
مصادر القيم وتنظيمها والفرقة بين القيم والاتجاهات .

وموضوع القيم وتكوينها هام جداً في التربية بل هو من الأزم ما يكون
في عمليات التعليم . كما أنه يؤثر تأثيراً فعالاً في مجالات الوظائف والتخصصات
التي يمتثلها الفرد ، وفي مجالات ممارسة السلطة واتخاذ القرارات الفردية والاجتماعية
والسياسية السليمة .

أما عن الميول التي تمثل جانباً من جوانب الشخصية الإنسانية فإن علم
النفس قد أعطى إجابات عديدة عن طبيعة الميول والموامل التي تؤثر فيها وعن
العلاقة بين الميول والقدرات ، وتحليل الميول بين المراهقين والصغار ، كما كشف
علم النفس عن تقدير الميول وقياسها .

وإلى قائمة الموضوعات الهامة في علم النفس يضاف موضوع دراسة الشخصية
كظنر خارجي وكقوة ديناميكية داخلية تمثل الفكرة التي يكونها المرء عن
نفسه ، والتي يكونها الغير عنه كفرد يتعامل مع بيئته المادية والاجتماعية . وقد
وصل علم النفس إلى تحليل مقدمات الشخصية وإلى تكوين نظريات عديدة فيها .
كما ظهرت اختبارات مختلفة لقياسها ودراسها بما يضفي أبعاداً وعمقا ،
جديدة للشخصية الإنسانية .

وموضوع الإرشاد والتوجيه النفسي الذي يساعد الفرد في استخداام
إمكانياته وقدراته ويعاون على استئلال الفروق الفردية بما يعود على الفرد
والمجتمع بالنفع هو من أهم الموضوعات التي يعنى بها علم النفس . وهو في ذات
الوقت وثيق الصلة بعملية الانتاج ومستوى الأداء . وقد أصبحت عمليات التوجيه

التربوي والمهني تتبع أساساً علمية واضحة ، فردية وجماعية ، كما لها مقومات أساسية ومبادئ نفسية واجتماعية . وقد تحدت ميادين عمل الوجه النفسي والخدمات التي يمكن أن يتضمنها التوجيه التربوي والمهني . وربما يمكن لمهنيي التوجيه والاختبار النفسي والمهني مساعدة المؤسسات والهيئات على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب .

هذا بعض من كل ما يمثل حصيلة البشرية في علم النفس أمكن الوصول إليه بطريقة علمية اعتمدت أساساً على الإحصاء الذي يمثل المرحلة السكية في دراسة علم النفس مما اقتضى أفراد فصل خاص عن دور الإحصاء في علم النفس .

وقد جمعت هذه البحوث لتفي بفرض اطلاع أبنائنا الطلاب من دارسى التربية وعلم النفس . ولقد كان لزملائهم في الأعوام الماضية فضل اثاره المناقشات وعمل الأبحاث فيها .

كذلك تهدف هذه البحوث لمعاونة زملائنا مدرسي هذه المواد في توفير مصدر يشمل بعض الموضوعات التي يقومون بتدريسها .

ثم أننا أخيراً نقدم هذه القراءات للمواطن الواعي الذي يهمنه أن يتفهم بعض المظاهر النفسية التي لها ارتباط وثيق بالحياة العلمية والتكليف الاجتماعي والتوافق مع البيئة والمجتمع .

والله ولي التوفيق

المؤلفون

الفصل الأول

علم النفس والنمو التربوي

علم النفس والنمو التربوي

تعددت فروع علم النفس التي تعالج مختلف الموضوعات وأصبح علم النفس التعليمي من أهم فروع علم النفس العام لأنه يتصل بأول ما يتصل بالعمليات التربوية التي هي أساس نمو الفرد وإعداده للحياة والمجتمع الذي يعيش فيه .

ويفسر علم النفس التعليمي الأسس العلمية التي تبنى عليها العمليات التربوية .
وقبل أن نتطرق الى ما يمكن لعلم النفس التعليمي أن يقدمه علينا أولاً أن نعرف ماذا نعني بالنمو التربوي ؟

النمو التربوي في طبيعته يتضمن مدى واسماً من المفاهيم ويفعل أفقاً عريضاً من المجالات . فهو يعني بوجه عام النمو في كافة ما تقدمه المدرسة أو ما تهتم به وما تشتمل نفسها بتحقيقه . فإذا كانت المدرسة مشغلة أساساً بتعليم القراءة والكتابة والحساب فإن النمو التربوي يعني نمو التلاميذ وتقديمهم في تعلم هذه المواد . أما إذا كانت المدرسة مهتمة بالصحة الجسمية والنفسية ، ونوعية الشخصية ، والاتجاهات ، والقدرات العقلية ، والملاقات الاجتماعية فإن النمو التربوي يشمل التقدم في كل هذه المجالات .

ولقد شكل النمو التربوي — وبالأخص التقدم التعليمي — معضلة محيرة للمدرس فالتلاميذ الذين يتعامل معهم يتغيرون باستمرار . فهم يكبرون ، وتقوى أعضاؤهم ويتغير مظهرهم بوضوح ، ويصحب هذا التغير الجسمي تغيير في الرغبات والاحتياجات والدوافع . فالشخصية ليست مستقرة ولكلها تنمو في نواح عديدة . واهتمامات التلميذ ومواجهه وتحصيله العلمي كلها تتطور في نظام معقد ومتشابك .

هذا النمو والتطور الفعال للطبيعة البشرية يعتمد عليه تقدم المدنية الإنسانية

والحضارة . فاولا تلك المدة الطويلة نسبياً لطفولة الإنسان وضعفه حين يكون معتمداً على غيره لما استطاع تحمل المسؤوليات الضخمة المعقدة التي توضع على كاهله فيما بعد . وإن محاولات الفرد للتكيف مع متطلبات الحياة مرجحاً أنه يدخل هذا العالم وهو في حالة عجز وفي حاجة للنمو تجمعه قابلاً للتعلم . وهو يتعلم في أثناء استكمال نموه ونضجه . ويرجع نجاحه في مواجهة متطلبات الحياة إلى قدرته على النمو والتطور في إطار يتفق وينتسج البيئة . فحياة الإنسان أولاً وأخيراً تعتمد على الحقيقة الواقعة وهي أنه في حاجة إلى النمو .

القوى التي تؤثر في النمو التربوي :

يحدث النمو التربوي نتيجة عوامل عدة متضافرة وقد تكون معقدة . ويمكن تشبيه النمو بتقدم الباخرة الكبيرة التي تتخرب عياب البحر متجهة نحو مرساها . فهي في سيرها وتقدمها تتأثر بقوة محركها وبحركة الدفع الداخلية فيها . ثم هي أيضاً تتأثر بالرياح التي تواجهها والتيار الذي تجري فيه وبالجزر أو المضط والمياه الذي يحدهه قارب المرشد الذي يقودها إلى الميناء . وتقدم الباخرة نحو هدفها هو محصلة هذه العوامل ، بعضها أو كلها . ثم إن التغيير الذي قد يحدث في عامل من هذه العوامل يؤثر على الصورة ككل ، ولو أنه لا يغيرها تماماً ، لأن العوامل الأخرى تظل تحدث تأثيرها الممين .

ومع ذلك فإن نظام قوى التي تؤثر على الباخرة في المحيط بسيطة بالنسبة للنظام المعقد الذي تخضع له القوى التي تؤثر في النمو التربوي . فالقوى المستتلة عن النمو التربوي تتضمن عوامل بيولوجية في الطفل نفسه تحدث دفماً داخلياً ، وقوى خارجية كالأسرة والبيئة تحدث ضغوطاً لها أهميتها أو خطرهما . ومن المؤكد أن الشارع والنادي والمسجد أو الكنيسة والجامعة التي يلتحق إليها الطفل لها تأثير قوى في نموه التعليمي .

والمدسة إذن ليست هي العامل الوحيد أو القوة الوحيدة التي تؤثر وحدها

في النمو التربوي فإننا نكتفي في الواقع أهم العوامل التي تتفاعل بصورة منهجية مركبة وإن لم تكن في كل الحالات بصورة متزامنة مع البيئة الخارجية في تنمية الطفل نفسياً وتربيته تربية متكاملة . فمن الخطأ إذن أن يظن أن المدرسة هي العامل الوحيد الذي يحدد مدى تقدم التلميذ التعليمي وتحصيله . فالقوى الأخرى موجودة دائماً وكثير منها قد وجد وتفاعل مع الطفل وأثر عليه من قبل أن تدخل المدرسة في الصورة . وحتى بعد أن يظهر المدرس في المجال فلا يصح أن يتوقع أن القوى الأخرى سوف تختفي أو تتوارى إرضاء له ، وأن تعدل أثرها نتيجة لجهوده .

ونع أن المدرس والمدرسة هما عامل واحد ضمن عديد من القوى المنتظمة في ترتيب معتد إلا أنهما مع ذلك يكونان العامل المتخصص الواعي من بين هذه العوامل أجمع . فالمدرسة هي القوة الوحيدة التي تعرف إلى حد ما وفي إطار مرسوم ما ينبغي أن يحقق في مجال التنمية التعليمية . في حين أن بعض القوى الأخرى — مثل العوامل البيولوجية — تكون عمياء تماماً . وبالطبع يكون لثقل هذه القوى العمياء نتائج تثير القلق إذا استمر ضغطها المتزايد على الفرد ، فهي أما أن تدفعه إلى الهدف بسلام وأما أن تجرفه إلى الأخطار .

وبعض العوامل التي تؤثر في النمو المدرسي لا تكون لديها فكرة واضحة عن الأهداف التربوية المرغوب في تحقيقها . وقد تحاول هذه القوى أحداث تأثيرها بطرق غير سليمة . فالأسرة أو البيئة مثلاً قد يكون لها اتجاهات خاصة في مواقف معينة وقد تستخدم قوى ذات تأثير فعال لا كساب الطفل هذه الاتجاهات . وفي معظم الأحيان تكون وسائلها في ذلك وسائل بدائية غير معقولة .

ومن الخطأ أن نفالي في تقدير المدرسة على تحقيق أهداف النمو التربوي . إذ أنها قد تخطيء في بعض الأحيان أو يجانبها التوفيق لسبب أو آخر . يبعدها قليلاً أو كثيراً عن الطريق الأمثل في أداء رسالتها على نحو ما ينبغي ورغماً

من كل هذا فما تزال المدرسة في مقدمة العوامل الأخرى التي تؤثر في النمو التربوي ، إذ هي التي يمكنها على الأقل أن تكون أكثر دقة وضلعة في تحديد الأهداف وتنظيم العلاقات بين جهوداتها وخطتها .

دور المعلم في النمو التربوي :

من المسلم به أن المدرس له ضلع كبير في النمو التربوي فما هي بالضبط مسئولياته تجاه تحقيق هذا النمو ؟

- ١ - المدرس يثير النمو التربوي وبوجهه - إلى حد ما - ويديره .
- ٢ - المدرس يتعامل مع القوى الأخرى التي تؤثر على النمو التربوي ويكيف جهوداته لمواجهة الضغوط التي تثيرها هذه القوى .
- ٣ - المدرس مطالب بأن يفهم مظاهر النمو فوق مسئوليات عمله المباشر . وفوق ما يجب أن يقوم به من جهود عملية في ميدان التدريس . وعليه في هذه الناحية أن يفهم هذه الظواهر لأنها عمليات معقدة تتحدى قدراته العقلية . وهنا تبرز أهمية علم النفس التعليمي : ودوره في معاونة المدرس على تفهم مظاهر النمو التربوي .

أهمية علم النفس التعليمي للنمو التربوي :

إذا كان هذا هو النمو التربوي وهذا هو دور المعلم فيه فما الدور الذي يلعبه على علم النفس التعليمي في المعاونة على تحقيق ذلك النمو ؟؟

١ - يساعد علم النفس التعليمي في توجيه عمليات النمو :

تفهم الطبيعة الأساسية للنمو والعمليات الآلية التي يتم بها له من غير شك قيمة حقيقية بالنسبة لسكل شخص مسئول في أى مرحلة من مراحل النمو . ومع ذلك فإن مجرد العلم بهذه العمليات لا يؤدي حتماً إلى زيادة المهارة والدقة في توجيه النمو لذلك يجب - كاستشرلين عن إعداد المعلم - أن تظل أذهاننا مفتوحة على هذه

الحقيقة وأن نوفر للمعلمين من الخبرات ومن مجالات تفهم وتحليل عمليات النمو ما يفيدهم في مجال عملهم .

وعلم النفس التعليمي يوفر كل هذا ويعاون المدرس على تفهم النمو ومراحله ويقدم معلومات عن الأدوات المديدة والوسائل التي يمكن أن يستخدمها المدرس في مجاله العملي . فعلم النفس التعليمي يوضح العمليات التي من خلالها وجه المدرسون الطلاب منذ أن بدأ التدريس حتى اليوم . فالمدرس - لكي يحقق النمو التربوي - يثير التلميذ ويحرك الدوافع فيه، ويوفر له الإرشاد ويكمل له التمرين، ويعزز ويؤكد المعلومات الهامة . وهو في كل هذا يستعمل وسائل معينة . والمعلم حين إعداده وتدريبه يلغى أن يعرف الكثير عن طبيعة هذه الوسائل وكيفية استعمالها وتطبيقها ، كما يلغى أن يعرف مدى قوة هذه العوامل وحدودها والظروف التي تعمل فيها . وعلم النفس التربوي يوفر كل هذا .

٢ - المعاونة في التكيف للقوى الأخرى المسؤولة عن النمو :

لم يعد من الكافي للمدرس اليوم أن يتفهم الوسائل التي يستعملها في توجيه التلاميذ فحسب ، بل أصبح من الضروري أن يتعرف على بعض القوى الأخرى التي تؤثر في مجرى النمو التربوي . وفي الواقع أن طبيعة موقف المدرس وعمله على أنه القوة المدة المتخصصة الموكول إليها أمر قيادة النمو التعليمي يضع عليه مسئولية كبيرة . والمدرسة باعتبارها هي الأخرى العامل المقصود المهيمن من بين مجموعة القوى المؤثرة في النمو ، عليها أن تسكيف مجهوداتها لمواجهة أنشطة القوى الأخرى .

وعمل المدرس هنا كعمل قائد السفينة الذي يواجه القوى الخارجية التي تؤثر على سفينته مثل الرياح والد والجزر ، وفي الوقت عليه أن ينظم القوى الداخلية التي تحت سيطرته وإشرافه حتى يكفل التضامن المرجو لجميع هذه العناصر . فالمدرس يجب أن يواجه عوامل النمو البيولوجية ، ومستوى التنفتح ، ومؤثرات المنزل ، (م ٢ - علم النفس)

والجيرة وضغوط البيئة والمجتمع . ويجب عليه أن يأخذ في الاعتبار كل هذه القوى المؤثرة بكيف جهوده طبقا لها .

ولكى يستطيع المدرس أن يتصرف بحكمة تجاه كل هذه العوامل عليه أن يعرف الكثير عن طبيعتها وخصائصها وما تسهم به نحو النمو التربوى . فن طريق دراسة الرياح واتجاهاتها وموسمها ، والد والجزر وتوقيتها ، والتيارات وقوتها ، يستطيع قائد السفينة أن يواجه هذه القوى ويستغلها لصالح الوصول بسفيلته إلى المرفأ المقصود وتأثير المنزل وضغوط البيئة يستطيع أن يجدد كل القوى متضامنة مع مجهوداته لأحداث النمو التربوى .

وعلم النفس بما أنه الدراسة المفظمة لجميع القوى المسؤلة عن النمو التربوى له فائدته القيمة في معاونة المدرس على تكييف جهوده بأفضل الوسائل والطرق لهذه القوى كما يلزم علم النفس التربوى المدرس بأن يدرك مستوى النمو والنضج والخبرة حين تخطيطه للأدبية وحين تنفيذ القرارات الدراسية .

ونحن في كل ماسبق قد افترضنا أن عوامل الأخرى عوامل مواتية وحليفة ، وأن المدرس قد يدعها تعمل ويقاوم معها في جميع الظروف ولكن من سوء الحظ بعض هذه القوى الأخرى ليست حليفة كما أن بعضها في كثير من الأحيان يشكل عقبة بالنسبة للمدرس ويحمل مهمة التغلب عليها صعبة . فمثلا بسبب النمو الطبيعى وحاجة الطفل للمخاطرة قد تعترض هذه الحاجة طريق تحقيق الأهداف التربوية العامة للصحة والأمن وتكون مسئولية المعلم هنا هي توفير أنشطة تربوية تسد حاجة الطفل إلى المخاطرة دون أن تتعارض مع أمنه وسلامته . وبالمثل فإن النمو الطبيعى للفرد يتطلب حاجته إلى موافقة الجماعة وقد تؤدي هذه الحاجة بالشباب إلى أن يسلكوا في سبيل إرضاء الجماعة طرعا تجعلهم يفقدون رضا المجتمع الخارجى ، وهكذا فبدلا من أن تضطلع قوى النمو الطبيعى بتنفيذ أنشطة سليمة تحقق النمو التربوى ، قد تتحول إلى مشاكل عمو يتحتم على المدرس مواجهتها وإيجاد حلول صحيحة لها . وهنا تبرز أهمية علم النفس التربوى .

٣ - المآونة فى تفهم طبيعة النمو التربوى :

تعتبر عمليات النمو التربوى تحدياً فعلياً لقدرات المدرس العقلية . والمدرس بحكم عمله ووضع يمشى فى صميم عمليات النمو التربوى ولديه من الدواهى والأسباب ما يجعله مضطراً لهمها . فالمدرس يلاحظ الكثير من مظاهر هذا النمو فهو يرى الطفل ينمو نحو الاستقلال والاعتماد على النفس ، ومع ذلك يحتاج إلى النصيح والإرشاد والتوجيه، وهنا قد ينشأ صراع بين الظاهرتين . والمدرس يلاحظ الشاب والفتاة يخرجان من طوق الحبل الذى يصحب مرحلة المراهقة إلى دور الرجولة السكاملة والأوثقة المستقرة .

وهو فى ملاحظته لكل تلك الظواهر يقوده تفكيره إلى البحث والاستفسار وهو يتابع هذه العمليات تلبية لخاصة الاستقصاء والرغبة فى المعرفة . هذا التفهم لظواهر النمو يؤدي إلى زيادة القدرة الفعالية عند المدرس لتوجيه تلاميذه ، وهذه حقيقة ملموسة عن عمليات الفهم . فالفلاح يفهم طبيعة التربة التى يزرعها وأفضل الأوقات لزراعة المحاصيل المعينة وأنسب نوع من الأسمدة إلى غير ذلك . والملاح يتعلم القواعد والمبادئ التى يقبلها بها عن حالة الطقس ويدرس استخدام الأدوات التى تدل على اتجاه الأنواء وصاحب المطعم يتعرف على الأسناف المفضلة لدى المجموعات المختلفة التى تؤم مطعمه وهكذا .

كل هذه الأمور تساعد عملياً فى إنجاح العمل فى المجالات المختلفة ونحن نرى أن المدرس بحكم وجوده فى صميم عمليات النمو التربوى قد تفهمها وكون لنفسه رأياً فيها . فمثلاً كثيرون من المدرسين لهم رأيهم الخاص فى مسائل النقل الآلى وفى مضار أو فوائد أن يعمد التلميذ صفّاً دراسياً أو أن يتخطى صفّاً فى مزايا وعيوب أن يكون الطفل وحيداً إلى غير ذلك من الموضوعات التربوية التى تتعلق بنمو التلاميذ .

ويجب ألا ننظر إلى آراء المدرسين فى هذه الاتجاهات على أنها فجة أو

قليلة الفائدة، كما لا يجب أن نفعلها أو نتجاهلها، فالتربية قد تتأثر بآراء المدرس أكثر من تأثرها بقدراته ومهارته في التدريس، بل أن آراء المدرس لها خطورتها واتجاهاته أبلغ خطورة في التأثير على النمو من مهارته كمدرس .

فإذا سلمنا بصحة هذا، فإن المدرس في حاجة إلى أن يصبح معلوماته التي خُص منها إلى نتائج معينة وأن يدرب ويقوى قدرته على استخلاص النتائج الصحيحة من الملاحظة. فلن يقتضى الأمر فقط أن يكون المدرس لنفسه رأياً في النمو التربوي بل يفطر أن يكون حجة في مثل هذه الأمور وسوف يتوقع أولياء أمور التلاميذ منة الكثير من النصح والإرشاد في المسائل التي تهتم وتمس نمو أبنائهم التربوي .

وعلم النفس التربوي بما أنه الدراسة المنتظمة لمراحل النمو يفيد المدرس فائدة عظيمة في الوصول إلى نتائج صحيحة عن طبيعة النمو التربوي، وهو يمرض الآراء التي خلصت إليها الأبحاث والدراسات الطويلة في هذا المجال . ومن المهم أن يقارن المدرس بين آرائه وبين النتائج التي ظهرت من الأبحاث وبين آراء بعض العلماء الذين أعطوا من وقتهم وجهدهم الكثير لاستقصاء حقيقة هذه الظواهر المعقدة .

ونحن لا نود هنا أن نؤكد صحة جميع الآراء التي خلص إليها المتخصصون في دراسة هذه الموضوعات، فنعن ندرك مدى تضارب النتائج في كثير من التجارب. ولكن المدرس الحصيف هو الذي يدرس الآراء المختلفة للباحثين ويقارن بينها وبين ملاحظاته وتجاربه ثم يخلص إلى رأى في الموضوع المعين بمد البحث والتحصيص .

وعلى ذلك فعلم النفس التربوي يماون المدرس في نواحي النمو التربوي وهو يعطى المدرس صورة واضحة عن جوانب ومظاهر هذا النمو، وبذلك يوضح له العمليات الأساسية التي في إطارها يتشكل عمله والتي يجب أن يتفحصها ويتعمق في فهمها ويجعلها موضع الاعتبار حين يوجد التلاميذ .

الأدوار الأخرى التي يلعبها علم النفس التعليمي في معاونة النمو التربوي :

١ - تقديم بعض موضوعات علم النفس العام :

علم النفس التعليمي هو فرع من علم النفس العام مكيف ومتخصص لخدمة المدرس . فبجانب وظيفة علم النفس التعليمي من توضيح النمو التربوي فإنه يخدم أغراضا عديدة في مجال التربية . فالمدرس يتعامل مع أفراد وهو في ذلك بالطبع محتاج الى معرفة بعض أوجه علم النفس العام وإذا فن الأمور التي لها قيمتها أن يلتقى علم النفس التعليمي الموضوعات ذات الأهمية للمدرس والتي يشملها علم النفس العام ويقدمها في مضمون وإطار خاص هذه الموضوعات يكون لها اتصال واضح بالعمليات التعليمية ويكون لها نفع ملموس في معاملة المدرس مع تلاميذه ، وتلتقى لملاقاتها الوطيدة بالمشكلات التعليمية . ومن تلك الموضوعات الإدراك ، الدوافع ، التفكير ، والتعلم .

٢ - تقديم النصح في مشكلات تربوية معينة :

كثير من موضوعات علم النفس التربوي تعطى اجابات عن تساؤلات عديدة تعترض المدرس في مواقف عمله وتقدم الحلول لبعض مشكلات يواجهها . ومعظم كتب علم النفس التربوي تفي بهذه الحاجة وأن لم تنظم بحيث تدور حول مشكلات واقعية وتعطي نصيحة عالم النفس فيها - (إلا في القليل منها) . ويحدد المدرس الأجابة على تساؤلاته التربوية متضمنة في موضوعات على علم النفس التعليمي لجزء من المادة التي يقدمها .

وفي هذا المجال يكون علم النفس التعليمي علماً تطبيقياً فهو تطبيق علم النفس العام على مسائل التربية مثله في ذلك تماماً مثل تطبيق أسس علم الطبيعة في عمليات الهندسة ومسائلها .

ومع ذلك فعلم النفس التربوي ليس مجرد تطبيق علم النفس كعلم على التربية كفن فحسب ، ولكن الأهم من ذلك أن علم النفس التربوي هو علم دراسة

مظاهر النمو التربوى دراسة سيكولوجية . وبهذا المفهوم لم يمد تطبيق مبادئ علم النفس على مسائل التربية بل أصبح قسماً خاصاً من علم النفس يهتم بأمور التربية ، فهو الفرع من علم النفس الذى يبحث فى تفهم مظاهر النمو التربوى وضعه فى ذلك تماماً وضع علم النفس الاجتماعى الذى هو قسم من علم النفس تهدف دراسته إلى تفهم الظواهر الاجتماعية .

خاتمة :

أن المعلومات عن النمو التربوى تزايد يوماً بعد يوم وهى فى ذلك تشكل هيكلًا عظيمًا من المعلومات يكون مجالاً متخصصاً للدراسات النفسية . هذا المجال من الأهمية بحيث يسهم بإنجازاته فى الميدان الأعم والأوسع — ميدان علم النفس العام . وأن المستقبل لقرىب حيث تتاح الأمكانيات العلمية لتجميع أفضل لمعلومات النمو التربوى ، وتحليلها بطرق أفضل لتكون مفتاحاً لتفهم الظواهر الاجتماعية .

فالمدرسة أولاً وأخيراً هى أقرب شبيهه بالمجتمع الخارجى وهى المجتمع الصغير الذى نستطيع أن نحصل فيه على أنواع متعددة من السلوك الاجتماعى . وهى العمل الذى يمكن أن تجرى فيه تجارب ودراسات على هذه الأنماط من السلوك . وهى المؤسسة التى توفر مجالاً للملاحظة الدقيقة للسلوك الاجتماعى قد لا نستطيع تتبعه فى أى مجال آخر .

الفصل الثاني

الذكاء واختباراته

الذكاء

- * معنى الذكاء .
- * تعريفات الذكاء .
- * طبيعة الذكاء وتكوينه .
- * النظريات الخاصة بطبيعة الذكاء :
 - نظرية العوامل المتعددة .
 - نظرية الماملين .
 - نظرية العوامل الأولية .
- * لمحة تاريخية عن قياس الذكاء .
- * اختبارات الذكاء .
 - ما هو الاختبار العقلي .
- * التقنين .
- * الوحدة في القياس العقلي :
 - العمر العقلي .
 - نسبة الذكاء .
 - توزيع الذكاء .
- * شروط مقاييس الاختبارات الصحيحة :
 - ١ — ثبات الاختبار .
 - ٢ — صدق الاختبار :
- (صدق المضمون — الصدق المأملي) .
- * أنواع الاختبارات العقلية :

أولاً : الاختبارات اللفظية :

(أ) الاختبارات اللفظية الفردية .

(ب) الاختبارات اللفظية الجمعية .

ثانياً : الاختبارات غير اللفظية :

(أ) الاختبارات غير اللفظية الفردية .

(ب) الاختبارات غير اللفظية الجمعية .

(ج) اختبارات المواقف .

الذكاء

معنى الذكاء :

يجب أن نشير إلى أن الذكاء في عالم النفس مصطلح علمي يختلف استعماله عن مدلول الكلمة في الحياة اليومية حقيقة قد يكون اقتباس علماء النفس لسكامة الذكاء مصدره الحياة العامة ولكن الكلمة الآن - في وضعها النهائي الحالي - أصبحت علماً - له مدلول معين محدود وأذن فهجب أن نبدأ أولاً بتعريف مفهوم الذكاء .

يعود الفضل في تداول كلمة « الذكاء » بمعنى « القدرة العامة » إلى جولتون (Gogton) وبينيه (Binet) فقد حاول هذان الرائدان في مجال علم النفس أن يضما من الاختبارات ما يقيس القدرة العامة ويلوح أنهما كانا يمتقدان أن هذه القدرة قدرة فطرية .

وفيما يلي مجموعة تعريفات الذكاء :

التعريف الأول :

وهو مبنى على معنى التكيف . أى تكيف الفرد مع البيئة ، أى أن الذكاء يعتبر قدرة عقلية عامة تساعد الفرد على مجابهة المواقف الجديدة وحل المشاكل . أنه القدرة على أن يعمد الفرد تنظيم أنماط سلوكه حتى يتمكن من مجابهة المواقف الجديدة ، وبذلك يكون الشخص الذكى هو الشخص القادر على أن يتوع من سلوكه ويفيره كلما تغيرت الظروف ، بينما يكون الشخص النقي هو الشخص الذى لا يمكنه تعديل سلوكه إذا ما تغيرت الظروف .

التعريف الثانى .

وفيه يعرف الذكاء بأنه القدرة على التعلم بالمعنى الواسع . فكلما ازداد

قدرته على التعلم ، وبالتالي إزادات خبراته وزاد نشاطه .

التعريف الثالث :

وفية يعرف الذكاء على أنه القدرة على التفكير المجرد ، وتعين هذا القدرة على استعمال المفاهيم النافعة ، والرموز المختلفة للتصرف في المواقف المختلفة خاصة تلك المواقف التي تتضمن مشا كل يتطلب حلها استعمال الرموز اللغوية (اللغة) أو الرموز العددية (الرياضة والحساب) .

التعريف الرابع :

أشار جاريت (Garrett) الى أن الذكاء هو القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية .

كما أنه يوجد تعريف آخر في نظر كل من جاريت وسوبر (Super) معناه أن الذكاء يتضمن القدرات المطلوبة في حل المشاكل والتي تتطلب بدورها فهم الرموز واستعمالها .

ويقول سوبر أن هذا التعريف عملي لأنه مؤسس على تحليل العامل السكاني في حل المشكلات والذي تمثله اختبارات الذكاء ، وهو أوسع من التعريفات المؤسسة على اختبار معين لأن هذا التعريف لا يتضمن فقط الأعمال المتوطنة في الاختبار ، بل يتضمن كذلك الأعمال الموجودة في البرامج الدراسية والتي يعتبر التلبؤ عن النجاح فيها فرض الاختبار .

فإذا كنا نهدف إلى صوغ تعريف أجراءي للذكاء يجب أن نأخذ في الاعتبار مايلي :

أولا : — الذكاء بمعناه العلمي عبارة عن تكوين فرض أي أننا لا نلاحظ الذكاء مباشرة ، ولا نقيسه قياساً مباشراً . وإنما نستدل عليه من آثاره ونتائج ، مثل في ذلك مثل الطاقات الطبيعية كالحرارة والمغناطيسية والكهرباء . فنحن لا نلاحظ هذه الأمور ملاحظة مباشرة ، وإنما عن طريق آثارها ونتائجها ، فنمذا رأى الحرارة أو لمسها ، أو رأى الكهرباء أو لمسها ، نحن لا نلمس إلا شيئاً حاراً ،

وسلسكاه به نيار كهر بائى . كذلك الحال فى الذكاء ، نحن لا نلاحظه بطريقة مباشرة وإنما نلاحظه فى سلوك الفرد فى موقف معين ، ونرصد تصرفاته المختلفة ، ونستنجع بعد ذلك القدر الذى يتمتع به من الذكاء .

ثانياً : — لاشك أن ذكاء الفرد يرتبط بإمكانية أداء معين فى موقف خاص . أى إنه قدرة بمعنى أنه يرتبط بطريقة تصرف الفرد فى موقف معين . والقدرة علمياً تتضمن وجود مجموعة من أساليب الأداء الأخرى أى ترتبط بغيرها ارتباطاً ضعيفاً .

وهكذا يجب أن يكون تصورنا للمفهوم الذكاء على أساس أنه مفهوم إحصائى ظهر نتيجة الأبحاث التجريبية الإحصائية فى القياس العقلى . أى أننا نعرف الذكاء إلا بآثاره ونتائجه من الاختبارات أو المواقف التى تمتثل بمشيرات للأفراد ويستجيبون لها عن طريق أسلوب معين من أساليب الأداء التى يمكن قياسها . فالذكاء من حيث تكوين فرضى دلت على وجوده النتائج المستخلصة من اختبارات خاصة تعرف باختبارات الذكاء ، ونتائج تطبيق مناهج التحليل الماملى على الوقائع المستمدة من هذه الاختبارات .

التعريف الخامس :

بناء على ماسبق يمكن تعريف الذكاء بأنه « مجموعة أساليب الأداء التى تشترك فى كل الاختبارات والتى تتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى ، والتى ترتبط بها ارتباطاً ضعيفاً » .

التعريف السادس :

يعرف نايت (Rex knight) الذكاء بأنه القدرة على اكتشاف الصفات الملائمة للأشياء وعلاقتها ببعضها ببعض ، أو صفات الأفكار الموجودة أمامنا وعلاقتها ببعضها البعض ، أو هو القدرة على أن توجد أفكار أخرى مناسبة إذا

مرض لنا عرض أو ظهرت أمامنا مشكلة . أى أنه القدرة على التفكير فى العلاقات
أو التفكير الإنشائى الذى يتجه إلى تحقيق هدف ما .

ويقضمن الذكاء قدرات ثلاث :

١ - قدرة الإنسان على إدراك عملياته العقلية الخاصة .

٢ - قدرة الإنسان على اكتشاف العلاقات الحقيقية بين الأشياء المروضة
سواء كانت مدركة إدراكا حسيا أو متصورة بالعقل .

٣ - القدرة على استنتاج المتعلقات .

ويمكن القول بأن الذكاء هو الطاقة العقلية أو المائد العقل أو هو الصفة
المراقبة للعقل الذى يعمل بنشاط وقهم وعمق وسرعة . أى أن الذكاء هو
اسم وصفة فى الوقت ذاته .

بعض تعريفات أخرى للذكاء :

لقد عرف العالم ودرو.. (Woorow) الذكاء بأنه القدرة على اكتساب القدرة

وعرفه كلفن (Golvin) بأنه القدرة على التعلم .

وعرفه ترمان (Ternam) بأنه القدرة على التفكير المجرد .

وعرفه كوجر (kchger) بأنه القدرة على إدراك العلاقات .

وعرفه بنتر (hinter) بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح للعلاقات
الجديدة فى الحياة .

وعرفه شترن (Stern) بأنه مقدرة عامة فى الفرد يكيف بها تفكيره عن قصد
وفقاً لما يستجد من مطالب . أو هو القدرة العامة على التكيف عقلياً طبقاً
لما كل الحياة .

وعرفه الفرد بينيه (A, Binet) بأنه القدرة على الحكم السليم ، وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية هي : -

١ - توجيه الفكر في اتجاه معين والاستمرار في هذا الاتجاه .

٢ - الفهم

٣ - الابتكار .

٤ - نقد الأفكار ووزن قيمتها .

طبيعة الذكاء وتكوينه

حاول « ستودارى » Y, D, Stoodard أن يجمع أهم المانى للتعريفات المختلفة في مفهوم عام للذكاء ونادت به محاولته إلى تعريف الذكاء بأنه نشاط عقل يتميز بالصعوبة أو التعقيد أو التجريد والافتقار والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي .

والهدف من محاولة استغراق هذه المفاهيم الكشف عن الخواص الرئيسية للذكاء حتى يمكن - إخضاعها للقياس والبحث التجريبي الأحصائي الذي يمد لها لها أو يقيسها أو يحذف ما لا يصلح منها لتحديد معنى الذكاء .

ولقد وجدت ثلاثة نظريات عن طبيعة الذكاء ترتبط كل نظرية باسم عالم علماء النفس أو الإحصاء .

أولاً ٠٠ نظرية تورنديك : نظرية العوامل المتعددة

ترى هذه النظرية أن الذكاء يتكون من عدد كبير من العناصر أو العوامل المنفصلة ، وكل عامل منها عبارة عن عنصر دقيق يدل على قدرة من القدرات .

وهذه النظرية نظرية خدية ، أى أنها تقسم القدرة العقلية إلى ذرات أو جزئيات ،

غير أنها تؤكد أن هناك أنواعا من النشاط العقلي بينها عناصر مشتركة ، ولذا يستحسن ضمها إلى بعضها في مجموعات مثل القدرة اللغوية التي تتطلب عدة عمليات يدخل فيها استعمال الأرقام .. وهكذا .

وبهنا هنا أن نبين أن آراء تورنديك كانت تتطور مع الزمن :

١ - في بداية الأمر كان يعتقد أنه لا يوجد في الحياة العقلية أى شيء يلتصق إلى أى شيء .

٢ - أعلن بعد ذلك أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي :

(١) الذكاء المبرد

(ب) الذكاء الاجتماعي

(ج) الذكاء الميكانيكي

٣ - تحول بعد ذلك إلى تعريف الذكاء عن طريق العمليات التي يؤديها الفرد وهذه العمليات هي التي تدخل فيها العناصر المشتركة ووضع اختبار الذكاء على هذا الأساس بحيث يتكون من أربعة أجزاء هي :

* إكمال الجمل

* العمليات الحسابية

* اختبار الكلمات

* اختبار اتباع التعليمات

وبتحليله للعمليات التي تقوم بها هذه الاختبارات انتهى إلى وصف الذكاء عن طريق ابعاد ثلاثة هي المدى والمساحة والارتفاع .

فالارتفاع يبين مدى صعوبة العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها

والمساحة تبين مجموع العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها في .
درجة صعوبة معينة .
أما الذى فهو متوسط ما يتمكن الفرد من أدائه في عمر عقلى ومهر
زمنى معين .

ثانيا : — نظرية العاملین نظرية سبيرمان Spear Iman

وهى تؤكد بأن إلى نشاط عقلى يعتمد أولا وأخيراً على عامل عام يدخل في كل
العمليات العقلية ويمرر لهذا العامل بالحرف (G) وهو يوجد لدى كل فرد
ولكن بدرجات مختلفة لأن الناس يختلفون في قدراتهم العقلية وأنه يدخل في
العمليات العقلية المختلفة بدرجات مختلفة وذلك لأن — العمليات العقلية تتفاوت
فيما تحتاج إليه من الذكاء العام .

وقد اعتبر (سبيرمان) هذا العامل العام نشاطاً عقلياً لأن دور هذا العامل
في عالم الذكاء يشبه دور القوة الطبيعية أو النشاط الطبقي في عالم الطبيعة ، وأنه
كثيره من المفاهيم العلمية إذ لا يمكننا التعرف عليه إلا عن طريق مظاهره — وفي
الذكاء بالذات عن طريق اختبارات الذكاء .

ويلاحظ أن (سبيرمان) قد توصل إلى هذا العامل العام ليفسر به معاملات
الارتباط الموجوده بين العمليات العقلية المختلفة كما يبينها الاختبارات ، فكان
معاملات الارتباط ترجع إلى وجود العامل العام المشترك بين العمليات العقلية وهو
يبين مقدار الترابط بين أى عمليتين والذى يشترك فيه هذا العامل العام فيها .

ثم أضاف سبيرمان إلى هذا العامل العام ، عاملاً آخر هو العامل الخاص (S)
وهو عامل خاص بكل عملية ويمرر إليه نسبياً عدم وجود الارتباط العام بين أى
عمليتين لوجود عامل خاص بكل عملية .

كذلك أضاف بعد ذلك عاملاً ثالثاً هو العامل الطائفي ، ويمرر إلى هذا
العامل الارتباط الموجود بين مجموعة من العمليات المتشابهة .

وبذلك يكون تبعا لهذه النظرية ، كل العمليات العقلية مشتركة فيما بينها في العامل العام الذى يدخل فيها بدرجات مختلفة وأن كل عملية قد تكون متصلة بمجموعة متشابهة لها ومشاركة معها في عامل بأن يسمى بالعامل الجسمى أو العامل الطائفى ، كما أن لكل عملية خاصا — بها .

ثالثا . . . نظرية العوامل الطائفية « الأولى »

وهذه النظرية لـ (ترستون) (Thurstone) وهى وتعتبر نظرية متوسطة بين نظرية ثورنديك ونظرية سبيرمان .

ولا يعتبر النشاط العقلى تبعا لهذه النظرية نتاجا لعدد كبير من العوامل كما تدعى نظرية (ثورنديك) كما لا يعتبر نتاجا لعامل عام يدخل في كل العمليات العقلية كما يدعى (سبيرمان) وإنما يمكن تفسير معاملات الارتباط التى توجد بين العمليات المختلفة على أساس عامل أولى يدخل في هذه العمليات ولا يدخل في غيرها ويربط هذا العامل بينها ويعطيهما وحدة نفسية ووحدة وظيفية تميزها عن غيرها من العمليات العقلية وتكون هذه العمليات فيما بينهما مجموعة لها عاملها الخاص وبهذا يكون هناك عدد من مجموعات القدرات العقلية كل مجموعة لها عاملها الخاص ، ولهذا تسمى هذه النظرية بنظرية العوامل الأولى .

وهذه العوامل الأولى في نظر ترستون هى .

١ — العامل المددى :

وهو القدره على أداء العمليات الحسابية بسرعة وبدقة .

٢ — العامل اللغوى :

وهو يوجد في الاختبارات التى تتضمن اللغة .

٣ — عامل التصور البصرى :

ويدخل في العمليات التى تتطلب من الفرد حل مشكلة تتطلب تصور الأشياء وهى تشمل — حيزا أو فراغا .

٤ — العلاقة في استعمال الكلمات :

ويوجد في العمليات التي تتطلب من الفرد التفكير في كلمات منفصلة بسرعة.

٥ — عامل التمثل :

ويوجد في العمليات التي تتطلب من الفرد اكتشاف قاعدة أو مبدأ يجمع بين سلسلة أو مجموعة من الحروف .

٦ — الذاكرة الصماء :

ويظهر في القدرة على الحفظ بسرعة .

ويضاف إلى العوامل السابقة عاملان آخران هما القدرة على الإدراك والقدرة على الاستنتاج كما أن ترستون يؤكد استقلال هذه العوامل أو القدرات بعضها عن بعض ، أى أن — معاملات الارتباط بينهما تكون نظرياً صفراً إلا أن النتيجة ليست كذلك عملياً ، إذ يوجد بينهما بعض الارتباط .

قياس الذكاء

لمحة تاريخية:

لاشك أن قياس الذكاء كان أهم ما شغل العلماء في بداية حركة قياس الفروق الفردية لذا يتمشى تاريخ قياس الذكاء مع تاريخ قياس هذه الفروق وبالتالي يتمشى مع تاريخ التجريب في علم النفس .

وكان لدى القدماء الصفات التي يصفون بها الناس تبعا لمفكرتهم عن الذكاء ، فكانت لديهم ألفاظ كالمتوه والأبله لوصف من لا يعتبرونهم في عداد الأذكياء ، كما كانوا يتخذون المستوى العلمى والقدرة على التعلم كمعيار للذكاء فكان الشخص الذى يهتم به هو الشخص القادر على أن يتعلم ويلم بشتات ألوان المعرفة ، وكانوا يرون أن كمية المعلومات لدى الفرد دليل على مدى ذكائه وقد عرف الذكاء قديما بأنه قوة ، كما نظر إليه البعض على أنه وظيفة إدراكية تمثل جانباً من الحياة العقلية تقابل الجانب الانفعالى .

وبقيام معمل علم النفس التجريبي (دفونت) كان من الطبيعى أن ينظر علماء التجريب الأوائل للذكاء على أنه قوة طبيعية فى الإنسان ، ويحاولون قياسه عن طريق العمليات الجسدية .

وبذلك حاولوا التوصل إلى الذكاء عن طريق الحواس ، خاصة وأن الاعتقاد الذى كان سائدا بينهم هو أن الحواس هى مفتاح العقل .

ولهذا اتجه البحث إلى قياس الذكاء عن طريق العمليات العقلية المايما كالتفكير والتخيل وما إليها من العمليات التى كانت تسمى قديما بالمسكات ، وكان الاعتقاد السائد قديما أن هذه المسكات منفصل بعضها عن بعض وظيفتها ، وهذا أدى إلى التحول عن قياس النشاط العقلى كمثل فى العمليات العقلية وكانت

هذه الخطوات بداية الفتح في قياس الذكاء بالاختبارات الحديثة .

إختبارات الذكاء :

الأسس العامة للاختبارات العقلية :

من المبادئ الرئيسية في القياس العقلي أن الذكاء لا يقاس بقياسا مباشراً ،
أننا لا نستطيع قياس الكهرباء التي نستعملها في منازلنا بقياسا مباشراً ،
بل إننا نضع عداد كهربائياً ، وهذا العداد يعمل عن طريق استخدامنا للتيار الكهربائي
في الأعمال المختلفة وبالتالي كلما سحب التيار اشغل العداد وسجل الرقم بطريقة
آلية كذلك الحال في القياس العقلي فأننا نعطى الفرد عملاً معيناً لإجرائه على شرط
أن يتطلب هذا العمل ممارسه بعض الوظائف العقلية العليا ، ثم نسجل نتائج هذا
العمل بطريقة دقيقة موضوعية ثم تقارن عمل هذا الفرد بعمل غيره من الأفراد
المتساوين معه في العمر الزمني ، الموجودين تحت نفس الشروط .

ما هو الاختبار العقلي :

هو مقياس معيّن لمعينة من السلوك ، وإذا أردنا تحديداً للاختبارات العقلية
فيمكننا أن نقول أن الاختبار العقلي هو مجموعة من المشكلات التي تقيس إداء الفرد
في مظهر معين من مظاهر السلوك المعرفي أو الإدراكي .

ويقصد بذلك أن الاختبار العقلي يمكن أن يكون في أي مستوى من مستويات
التنظيم المعرفي وذلك يتوقف على مستوى نضج الأفراد الذين يوضع لهم الاختبار
فلا شك أن مقياساً لذكاء أطفال ما قبل المدرسة الإبدائية ، يختلف في مكوناته
عن اختبار الأطفال في نهاية هذه المرحلة التي يوضع الاختبار لأفرادها .

التفنين :

نحن نهدف من اختبار الذكاء إلى مقارنة الأفراد بعضهم ببعض حتى نستطيع

إصدار حكم موضوعي عليهم في ما يقيسه الاختبار الذي طبق عليهم وموضوعي الحكم الناشئ عن تطبيق الاختبار يطلب ما يلي : —

أولاً : — أن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة :

ففي الظواهر الطبيعية تحاول تثبيت كل الشروط ما عدا شرطاً واحداً هو الذي يكون موضع الدراسة العلمية ، ولقصد بذلك أن تكون التعليمات واحدة بالنسبة إلى الجميع ، والمسائل التدريبية واحدة ، وأن تكون الشروط التي يجرى فيها الاختبار متماثلة بقدر الأمكان وأن يكون المتغير الوحيد هو إداء الأفراد في الاختبار المعين ، وبذلك يكون أول شروط التقنين هو توحيد مختلف الشروط التي يجرى فيها الاختبار كالزمن والتعليمات والتدريب وما إلى ذلك .

ثانياً : — يجب أن تكون طريقة التصحيح واحدة بالنسبة لسكل من يجرى عليه الاختبار ، وأن لا يتدخل التقدير الشخصي بحال من الأحوال أو بأية صورة من الصور في تقدير درجة المنموس في الاختبار وتكون ممادة التصحيح في الصورة :

$$\boxed{d = \frac{c}{n - 1} \quad \text{—} \quad \text{ص}}$$

أي أن الدرجة النهائية التي ينالها المنموس تساوى الأجابات الصحيحة مطروحا منها ناتج قسمة عدد الأجابات الخطأ مقسوما على عدد الاختبارات في كل سؤال وذلك حتى نضمن أن درجة المنموس في الاختبار تمبر عن حقيقة ادائه وقدرته .

١ — d = الدرجة النهائية ص = الأجابات الصحيحة

ع = عدد الأجابات الخطأ ن = عدد الاختبارات في كل سؤال

الوحدة في القياس العقلي :

من الضروري طبعا أن نحدد معنى الوحدة التي يقاس بها الذكاء ، فلا قياس بدون وحدة والوحدة هي التميز الذي نضعه أمام الرقم الذي يقيس الشيء ، ففي الأوزان مثلا نستعمل الرطل أو الاقة أو الكيلوجرام أو مضاعفاتها ، وفي الابعاد نستعمل المتر أو الياردة أو أجزاءها أو مضاعفاتها .

(١) العمر العقلي :

أن خير تعريف يمكن أن يوضع للعمر العقلي ، هو أن العمر العقلي في اختبار ما ، هو مجموع الأجابات الصحيحة التي تناسب عمرا زمليا معينا .

(ب) نسبة الذكاء :

لوحظ أن العمر العقلي وحدة غير كاف ، فالطفل المتأخر عقليا عاما واحدا وهو في سن الخامسة ، لا يتأخر عاما عقليا فقط في العاشرة ، بل يتأخر عامين ؛ أى أن الفرق النسبي يجب أن يظل ثابتا ، ولذلك أدخل وليم شترن William stern معنى جديدا هو النسبة العقلية (Mental O uotient) وكان يحصل عليها بواسطة قسمة العمل العقلي للطفل على العمر الزمني له .

أى أنه إذا كان الطفل في سن العاشرة وعمره العقلي ثمان سنوات تكون نسبه العقلية $(\frac{8}{10})$ أى (٨٠) .

ولكن (تerman) أدخل تقريبا جديدا في نسبة (شترن) إذ أقترح ماسمى بنسبة الذكاء (Intelligence quotient)

وكان يحصل عليها بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني والنتائج مضروبا في مائة .

أى أن :

الذى يضم مجموعات كبيرة متنوعه من الناس ، وسموم بصلوات تشير إلى
حظهم في الذكاء ويتلخص هذا التقسيم في الجدول الآتى .

الفرقة	نسبة الذكاء		عدد من فى المجموعة
	من	إلى	
المبارقة	(١٤٠) فافوق		٠.٢٥ %
الأذكاء جدا	١٢٠	١٤٠	٠.٦٧٥ %
الممتازون	١١٠	١٢٠	١٣ %
الماديون	٩٠	١١٠	٦٠ %
الأغبياء	٨٠	٩٠	١٣ %
الأغبياء جدا	٧٠	٨٠	٦ %
ضائع العقول	أقل من (٧٠)		١ %

$$\begin{aligned}
 & \text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠ \\
 & \text{أى أن :} \\
 & \text{ن ذ} = \frac{\text{ع} \cdot \text{ع}}{\text{ز} \cdot \text{ع}} \times ١٠٠
 \end{aligned}$$

ونسبة الذكاء هى المستعملة الآن فى مختلف المقاييس .

توزيع الذكاء :

لقد قام كثير من الباحثين بتقسيم الناس إلى فئات بحسب نسب ذكائهم فى
منحنى التوزيع المادى .

شروط مقاييس الاختبارات الصحيحة :

اختبارات الذكاء المستخدمة في المدارس دقيقة وقيمة وهي وسائل يمكن الاعتماد عليها في القياس ، وأن هذه الاختبارات تجري على كل طفل في ظروف واحدة لا تتغير ، كأن الشخص الذي يقوم بأجراء الإختبار وهو غالبا ما يكون أخصائيا نفسيا أو معلما درب — تدريبيا خاصا واعد إعدادا يؤهله لهذا الإختبار ، ويسير في عملية الإختبار وفق قواعد محدودة مقررّة وضمها مصمو الاختبار .

كما يجب أن لا تتغير خطوات إجراء الأختبار وهذه ، ولكي تكون هذه المقاييس صحيحة يجب أن يتوفر ما يلي :

١ — ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار أنه لا يتغير إذا طبق على نفس الفرد في شروط مختلفة والواقع أن مشكلة ثبات المقاييس لا تعتبر مشكلة رئيسية في مقياس الظواهر الطبيعية فإذا كنا مثلا نقيس طول قاش أو وزن قطعة من الحديد ، فإن تكرار نفس المقياس الطول أو الوزن لن يغير من النتيجة شيئا ، ولكن الأمر في المقاييس النفسية عموما والعقلية على وجه الخصوص ليس بهذه البساطة وذلك لأننا نقيس ظواهر سلوكية وطبيعية المقاييس المستعملة يجب أن تراعى شروط كثيرة كالمستوى الثقافي والوسط المني والبيء ومرحلة النمو التي يمر بها الافراد الذين يطبق عليهم الاختبار .

ولاشك أنه من أهم الشروط التي يجب أن تتميز بها اختبارات القدرة الدامة أن يكون ثابتا .. أي أن يكون خاليا إلى أقصى حد ممكن من أخطاء القياس .

وهناك عدة طرق لاستخراج معاملات الثبات للاختبارات العقلية منها: —

١ — طريقة إعادة الاختبار :

وفيها نطبق الإختبار على مجموعة معينة من الأفراد ثم نعيد تطبيق نفس

الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد ، في فترة لا تقل عن الأسبوع ولا تتجاوز الستة أشهر ثم نستخرج معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد في الاختبار في المرتين .

٢ - طريقة نصفي الاختبار :

وفيهما يقسم الاختبار إلى قسمين بعد إجرائه ، كأن تصحح الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية ، ونستخرج معامل الارتباط بين هاتين المجموعتين من الدرجات .

٣ - طريقة صورتي الاختبار :

وهي في الواقع مؤسسة على الطريقة السابقة يبدأ منها تعطى فرصة طبيعية للمقارنة التامة ، حيث لا تتدخل معادلات لتصحيح معاملات الارتباط الناتجة .

٢ - صدق الاختبار :

ويقصد بصدق الاختبار صحته في قياس ما يدعى أنه بقيسه والمشكلة هنا في منتهى الأهمية ، نظراً لأن الظواهر السلوكية ظواهر متداخلة ، ولا نستطيع فصلها أو عزلها كما يحدث في الكيمياء أو الطبعة ، وقد نضع اختياراً لقياس القدرة العامة مثلاً ، وبعد ذلك يتضح لنا أنه يقيس شيئاً ما غير هذه القدرة كالتحصيل الدراسي مثلاً ، أو الثقافة العامة .

وهناك طرق مختلفة في البحث عن صدق الاختبار :

وذلك يتوقف على مظهر الصدق الذي نبحث فيه ، فيوجد مثلاً :

صدق المضمون : أي محتويات الاختبار تعالج حقاً الصفة التي يوضع الاختبار لقياسها .

الصدق العاقل :

وهو ما يتعلق بمدى تشبع الاختبار بموامل معينة .

أنواع الاختبارات العقلية

منذ عهد بيده نشطت حركة القياس العقلي نشاطاً عجيبيّاً فقد أصبح لدينا منذ ذلك الوقت اختبارات تقيس مختلف نواحي النشاط العقلي بدقة عجيبة .

وتنقسم الاختبارات العقلية إلى مايلي :

أولاً : — الاختبارات اللفظية :

(أ) الاختبارات اللفظية الفردية .

(ب) الاختبارات اللفظية الجمية .

ثانياً : — الاختبارات غير اللفظية :

(أ) اختبارات غير لفظية فردية .

(ب) اختبارات غير لفظية جمية .

(ح) اختبارات المواقف .

وسنحاول الآن عرض بعض هذه الاختبارات ، مركزين حول ما يستعمل

منها في مصر :

أولاً : - الإختبارات اللفظية :

(١) الإختبارات اللفظية الفردية :

أشهر هذه المقاييس في العالم هو مقياس (بينيه) ، وقد رأينا أنه وضع سنة ١٩٠٤ ثم نصح سنة ١٩٠٨ ثم نقل إلى أمريكا ونصح تنقيحات كثيرة أشهرها وأدقها تنقيح ترمان الذي أخرجه تحت أسم (ستانفورد بينيه) نسبة إلى جامعة ستانفورد التي يعمل بها ترمان .

أما في إنجلترا فقد أهتم الأستاذ (سيرل برت) بملقايح الإختبارات وتطبيقه على الأطفال الإنجليز ونشر نتائجه في التقرير الذي قدمه إلى منطقة لندن التعليمية .

أما في مصر فقد عكف الأستاذ اسماعيل القباني على ترجمة الإختبار كما نصح ترمان مع إدخال بعض التعديلات عليه .

والإختبار في سيفته العربية يحتوى على تسعين اختباراً مقسمة إلى مجموعات تصلح كل مجموعة لسن معينه وللإختبار كراسة تعليمات خاصة بالشخص الذي يجري الإختبار ، وأخرى لتدوين إجابات المختبر والإختبارات في أساسه لفظي .

(ب) الإختبارات اللفظية الجمعية :

وهي الإختبارات التي تدخل اللغة في الأجابة عنها ، ويمكن تطبيقها على عدد من الناس في وقت واحد ، وأشهر هذه الإختبارات بالعربية إختبار الذكاء الأبتدائي وإختبار الذكاء الثانوى .

١ - إختبار الذكاء الأبتدائي :

لقد أسس هذا الإختبار على أساس إختبار Ballard للذكاء ، والإختبار في أصله مكون من مائة سؤال ، ولكنه ترجم إلى العربية مع استبعاد واضافة

ما يتناسب الطفل المصرى فأصبح الإختبار فى مجموعة يتكون من (٦٤) سؤالاً ويمتاز هذا الإختبار عن إختبار (بلارد) الأصلى بأن أسئلته متدرجة الصعوبة الأمر الذى لم يكن موجوداً فى الأصل ، كما أن هذا التدرج ثابت أى أن الفرق فى الصعوبة بين السؤال المرة (١٣) ، والسؤال المرة (١٤) هو نفس الفرق فى الصعوبة تقريباً بين السؤالين (١٦ ، ١٧) وهذه بالطبع ميزة كبرى فى الإختبار نظراً لأنها تحقق التدرج المنتظم فى أسئلة المقياس .

وقد قسم الإختبار فى صورته العربية إلى قسمين :

يحتوى القسم الأول على (٣١) سؤالاً والقسم الثانى على (٣٣) سؤالاً والإختبار مؤسس على تذكر إعداد ، ومتضادات وعلاقة تشابه وترتيب جمل وتصور لفظى وسخافات .

٢ - إختبار الذكاء الثانوى :

هذا الإختبار من النوع اللفظى الجملى الذى يطبق على مجموعة من الأفراد فى وقت واحد ، وهو من إعداد الأستاذ (اسماعيل القبانى) .

والإختبار يتكون من (٥٨) سؤالاً ، هى عبارة عن إختبارات تسلسلة سلاسل أعداد ، وتسكوين جمل ، وسخافات وإستدلال وأدراك علاقات لفظية ، ومعايير هذا الإختبار مقسمة إلى خمس طبقات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) تقابل على التوالى الممتاز والذى جداً ، ومتوسط الذكاء ودون المتوسط والنبي ، ويمكن تطبيق الإختبار على طلبة المدارس الإعدادية والثانوية أى على الأفراد الذى يتراوح عمرهم الزمنى بين (١٢ ، ١٨) سنة وكذلك يمكن تطبيق هذا الإختبار على أفراد يزيد عمرهم عن (١٨) سنة مع الحصول على نتائج طيبة .

إختبار القدرات العقلية الأولية :

وهذا الإختبار من إعداد الدكتور (أحمد زكى صالح) ، وهو مؤسس على

أختبار (ترستون) للقدرات الأولية ، والأختبار في صورته العربية يتضمن أربعة اختبارات .

أختبار معاني الكلمات :

وفيه على المختبر أن يعين الكلمة المرادفة للفظ معين من بين أربعة كلمات أخرى مثل :

ماهى أقرب الكلمات لمعنى كلمة (أخ) من بين الكلمات الآتية (عم ، أب ، شقيق ، قريب) .

٢ - اختبار الإدراك المكاني :

ويعطى فيه المختبر شكلاً نموذجياً ، ويطلب فيه إعتناء الأشكال المشابهة له ويلاحظ أن جميع الأشكال غير الشكل النموذجي أما منحرفه أو مكروسه ، وعليه أن يختار الأشكال المنحرفة وليست المكروسة .

٣ - اختبار العدد :

وفيه يعطى المختبر عدداً من العمليات الحسابية (كالجمع) مثلاً ، وتحت كل منها حاصل جمها ، وعليه أن يؤكد بعلامة (<) إذا كان حاصل الجمع صحيحاً أو (X) إذا كان حاصل الجمع خطأ .

٤ - اختبار التفسير :

وهو عبارة عن سلاسل حروف والمطلوب من النموذج أن يدرس النظام الذى تسير عليه كل سلسلة .

والاختبارات اللفظية بصفة عامة تتميز بما يأتى :

١ - أنها تشمل متنوعات من الأسئلة البسيطة التى لا تتوقف الإجابة عليها على الدراسة الدراسية .

- ٢ - تستعمل هذه الاختبارات متوسطات للاعمار المختلفة . حتى يقارن الاداء بها ، فالعمر العقلي هو المتوسط الذى يقارن به الاداء فى كل سن .
- ٣ - تحاول الأسئلة فيها التوصل إلى العمليات العقلية العليا التى لاتعتمد على التوافق الحركى أو الأحساسات المختلفة .
- ٤ - نحاول تحقيق شرط توزيع الفروق الفردية فى المنحنى الجرسى (المنحنى الطبىعى) .
- ٥ - ننظر هذه الأسئلة على أن الذكاء قدره عامة .

ولكن هناك بعض الانتقادات التى وجهت لهذا الاختبار كالآتى :

- ١ - أنه اختبار لنوى ، وأن الدرجات عليه تتأثر بالقدرة اللغوية للفرد وهو بذلك لايعطى صورة صحيحة لذكاء الأطفال الذين ولدوا لآباء يتكلمون لغة أجنبية غير الإنجليزية وكذلك ضماف السمع والأطفال اللذين لا يحسنون القراءة .
- ٢ - أن الدرجات فى الأعمار المختلفة تمثل قدرات مختلفة ، إذا يقبس الاختبار فى الأعمار الدنيا القدرة على الحكم والتمييز والأنقباه ولا تلعب اللغة والتفكير دورها إلا فى الأعمار المتأخرة .
- ٣ - لا يعطى الاختبار قياسا صادقا للقدرات العقلية المختلفة .
- ٤ - تتأثر الدرجات على مثل هذه الاختبارات بشخصية الفرد وعاداته الوجدانية ، كما يؤثر خجل الطفل مع الكبار وعدم ثقته فى نفسه وفى النتيجة .
- ٥ - أنه غير صالح لقياس ذكاء الكبار لأن الميئه التى فتن عليها لايزيد العمر فيها على (١٨) سنة ، كما أنه ينتقد لأنه مقياس لقياس مدى النجاح فى المدرسة .

ثانياً : - الاختبارات غير المنطقية :

أن هذه الاختبارات خالية من المقصر اللفظى إذا استثنينا بطيئمة الحال بعض التعليلات اللازمة لإجراء الاختبارات ، والواقع أن هذه الاختبارات ذات

قيمة كبيرة في التماس المقل ، نظراً لأنه يمكن تطبيقها على الأطفال ، وعلى
الأميين من الكبار أو من يمانون تأخراً عقلياً أو مدرسياً من أطفال المدارس
الابتدائية أو تلاميذ المدارس الثانوية .

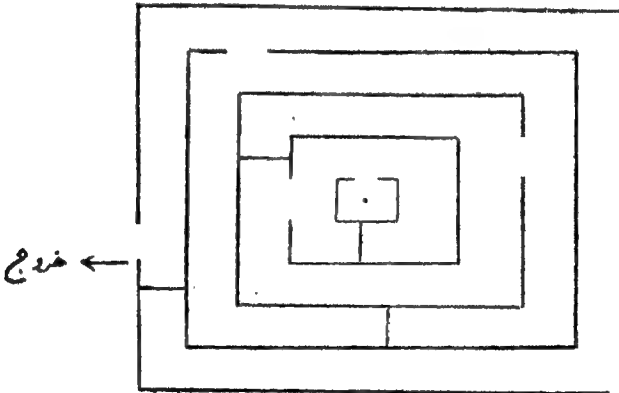
ولهذه الاختبارات رمزه كبيره وخاصة في الحالات السكيزمائية إذ أنها
تساعد الأخصائي النفسي على الاستدلال على بعض النواحي المزاجية للطفل .

١ — الاختبارات غير اللفظية الفردية :

وهذا النوع هو الغالب في الاختبارات العملية ، إذ أن طبيعة تكوينها
تجعلها فردية نظراً لما تتطلبه من أجهزة ، ومن مباشرة الفاحص للمحوص ،
ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار متاهات بورتويس ولوحة سيجان ، ولوحة هيلي .

متاهات بورتويس :

وهذا الاختبار عبارة عن متاهات مرسومة على ورق ، ويبدأ بمتاهه تناسب
عمر ثلاث سنوات ويتهى بمتاهه تناسب مع (١٤) سنة عمر عقلي والمتاهات
مقدرة الصعوبة .



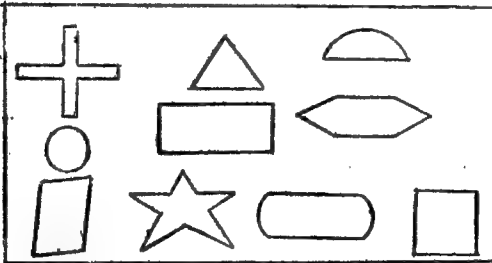
والشكل التالى الذى يمثل إحدى متاهات بورتيموس ، يمكن أن يناسب عمر
عشر سنوات .

لوحة أشكال سيجان

وهى عبارة عن لوحة خشبية تتضمن عشرة أشكال مفرغة فيها ، والأشكال
من النوع البسيط كالثلث والمستطيل والمربع ويجب أن توضع اللوحة عند
الاختبار فى وضع معين ، ويجب كذلك أن ترحل القطع فى موضع آخر بطريقة
خاصة ، ويطلب من المختبر أن يضع القطع المناسبة فى أماكنها بأقصى سرعة
ممكنة ويجب أن يجرى الاختبار ثلاث مرات ويحسب الزمن بدقة الثوانى ،
ويسجل زمن كل محاولة ، ويرصد أقصر زمن فى المحاولات الثلاث بجمجمة ثم
طريق جدول المايير حيث توجد مقابلات للزمن الذى أجريت فيه المحاولات ،
وبهذه الطريقة نستخلص العمر العقلى .

ولهذا الاختبار ميزة كبرى فى أنه يقيس الذكاء فى سن ثلاث سنوات ونصف
إلى سن العشرين .

والشكل التالى سيوضح لنا لوحة أشكال سيجان



(ب) الاختبارات غير اللفظية الجمعية .

هى تلك التى يمكن اجراؤها على عدد من الأفراد فى وقت واحد لاتعتمد فى اجراؤها على اللغة ومن أم هذه الاختبارات اختبارات سبرمان الحسية للذكاء واختبار الذكاء المصور للأطفال

١ - اختبارات (سبرمان) الحسية للذكاء :

وهى تلك التى تتوقف على إدراك العلاقات بين أمور مختلفة ، وقد أسست على قوانين (سبرمان) فى التفكير ، وقد طبقت فى إنجلترا وفى مصر وقد قام بتنقيحها الأساتذة القبانى والتوصى بمساعدة عبد السلام ورأفت وشلتوت وغالى .

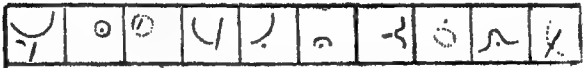
والاختبار يتكون من قسمين :

القسم الأول :

وهو يحتوى على اختبارين علاوة على الاختبار التمهيدى والفكرة العامة فى هذا القسم هى إدراك صفة تميز مجموعة من الأشكال عن غيرها ، فمثلاً إذا كانت (خطأ) (صواب)

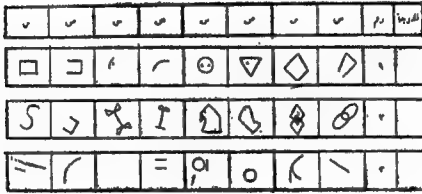


فا هو الصواب فى المجموعة الآتية :



القسم الثاني :

وهو يحتوي على اختبارات علاوة على الاختبار التمييزي ويكون المطلوب فيه إضافة بعض الخطوط على أشكال معينة كي تشابه أشكالا أخرى ، فمثلا يكمل كل شكل من (ص) كي يشابه (س) الذي على يساره .



٢ — اختبار الذكاء مصور للأطفال:

هذا الاختبار من وضع الأستاذ (القباني) وهو يتكون من تسع اختبارات هما:

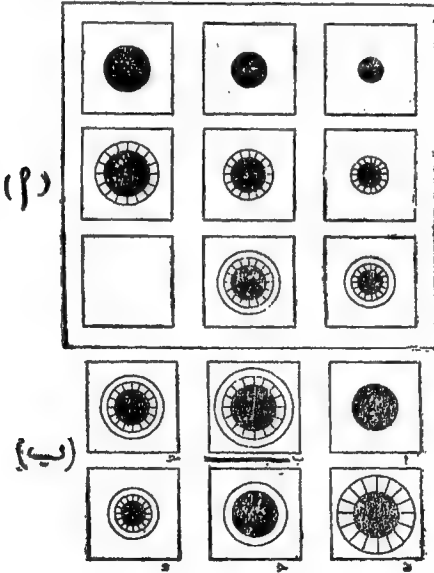
- ١ — اختبار التلميحات كتمييز اليد اليمنى من اليد اليسرى .
- ٢ — اختبار الملاحظة المادية وهو عبارة عن تمييز بين أشياء تشترك في صفة واحدة
- ٣ — اختبار تمييز الجميل وفيه يمرض للأطفال مجموعة صورة لشكل واحد على أن يميز أجملها .
- ٤ — اختبار الأشياء اللقطة معا .
- ٥ — اختبار تمييز الحجم .
- ٦ — اختبار قدرة الطفل على انتقاء أجزاء الصورة داخل إطار من أشياء مبهمة في الخارج .
- ٧ — اختبار تكميل الصور

٨ — اختبار القصص المصورة

٩ — اختبار الرسوم بالنقط .

اختبارات الصفوفات :

المطلوب من المفحوص في هذا الاختبار أن يحدد الشكل الذي يملأ الفراغ الأبيض في المجموعة الأولى من الأشكال ، من المجموعة الثانية (ب) ويضع تحته خطأ



اختبار التكملة :

ما هو الشكل الذى يكمل المجموعة (١) من المجموعة (٢) ؟



وبلاحظ هذا الاختبار الدقة فى الإدراك

اختبار التصنيف :

هذا الاختبار من إعداد الدكتور أحمد زكى صالح ومقتبس عن الاختبار غير اللفظى ، والفكرة الأساسية فى هذا الاختبار هى الكشف عن الشكل المخالف بين مجموعة معينة من الأشكال ، وقد طبق هذا الاختبار على مجال واسع فى البيئة المصرية وأعطى نتائج طيبة .

اختبارات الموقف :

فى الجيوش الحديثة يتطلب من أفراد بعض القوات المسلحة أن تكون لديهم قدرة على التخطيط بمعنى أنه لا يكتفى بأن تكون قدرتهم العامة ، كما تقاس بالاختبارات العملية أو اختبار الورقة والقلم ، بل يطلب منهم كذلك أن تكون لديهم قدرة طيبة على رسم الخطة فى موقف معين والعمل على تنفيذ هذه الخطة ، والسرعة فى تعديل هذه الخطة إذا دعى الأمر ،

ولذلك وضعت اختبارات لقياس هذا المظهر من الذكاء العملى وسميت باختبارات المواقف وهذه الاختبارات تجرى فى مجال طبيعى بقدر الامكان (فمثلا) الموقف الآتى .

يحضر الطالب أمام موقف عملى مثل عبور حائط طوله حوالى أربعة أمتار ، ويطلب منه نقل بعض المعدات مثل برميل مملوء بالمياه ، وبعض الأدوات الأخرى ، ويزود الطالب بمجموعة من الأفراد لانتزيع عن سبعة أفراد للمساعدة ولو حين من الخشب طول الواحد حوالى مترين ونصف ، وبعض الحبال ويعطى مدة حوالى عشرين دقيقة لانتهاه من هذه العملية .

وهذا النوع من الاختبارات تفيد فى قياس مدى استعمال الشخص لقدراته على التخطيط فى مواقف عملية^(١)

الفصل الثالث

القدرات العقلية

القدرات العقلية وأنواعها

مفهوم القدرة :

القدرة صفة معرفية كاملة وراء مجموعة أساليب معينة من أساليب النشاط المعرفي ترتبط في شكل أو في موضوعها أو فيهما معا ، وتبايز إلى حد ما عن المجموعات الأخرى من الأساليب .

والقدرة العامة التي تمثل الصفة المشتركة بين جميع نواحي النشاط العقلي المعرفي تنقسم إلى قدرات طائفية كبرى وهذه القدرات تنقسم النشاط العقلي المعرفي إلى نوعين رئيسيين يتلخص النوع الأول في القدرات التحصيلية .

ويتلخص النوع الثاني في القدرات المهنية .

وتنقسم القدرات الطائفية الكبرى إلى قدرات طائفية مركبة وهي التي تدل على المسكونات العقلية للمواد الدراسية والمهن المختلفة المتقدمة غير المتجانسة .

كما تنقسم إلى قدرات طائفية أولية وهي أساس التكوين العقلي الإدراكي كالقدرة — العددية والقدرة على العلاقة اللفظية والقدرة السكانية وغيرها .

وتنقسم القدرة الطائفية الأولية هذه إلى قدرات طائفية بسيطة .

وتوجد عوامل تؤثر في هذه القدرات كما يمكن أن نحلل القدرات تبعا لها .

مفهوم العامل :

العامل وحدة إحصائية لا تظهر دلالتها أو معناها إلا عن طريق البحث في طبيعة العمليات التي أدت إلى هذا العامل — والعامل تصنيف إحصائي للمتغيرات فهو يلخص الارتباطات القائمة بين الظواهر المختلفة ومن ثم سميت العوامل الفعلية بالقدرات الفعلية وسميت العوامل المزاجية بسات الشخصية — وهكذا يتغير معنى العامل تبعا لتغير الاطار الذي يخضع له .

مفهوم الاستعداد :

الاستعداد هو الناحية التنبؤية للقدرة فهو التجمع المتناسق للصفات والخواص التي تدل على أستطاعه الفرد القيام بمعمل معين أو نمط محدد من أنماط السلوك. وقد يطلق البعض على الاستعداد أنه القدرة السكاملة في الشخص فلا استعداد هو إمكانية وجود نمط معين من أنماط السلوك عند الفرد أما القدرة فهي تنفيذ هذا الاستعداد في مجال النشاط الخارجي ، فلا استعداد سابق على القدرة وملزم لها والقدرة ما هي إلا قدح للاستعداد الخاص بموامل البيئة والنضج .

كما أن الاستعداد نتيجة تفاعل الوراثة مع البيئة ولا يقتصر الاستعداد على القدرات الخاصة فقط وإنما يتضمن الشمول من حيث الذكاء والتحصيل والشخصية والميول وأي قدرات ومهارات أخرى

القدرات الطائفية

لا شك أن نجاح الفرد في الحياة لا يتوقف على كمية الذكاء التي ولد بها فحسب وإنما يتوقف أيضاً على ما خلق به من مواهب عقلية أخرى من النوع الذي يظهر أثره في نواح مفيدة من النشاط العقلي — ولقد اتفق علماء القياس العقلي على أن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد يمكن تحليله إلى عوامل أربعة هي : —

* المامل العام وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة التي تطلق عليها الذكاء العام .

* المامل الطائفي وهو الذي يطلق عليه القدرة الخاصة .

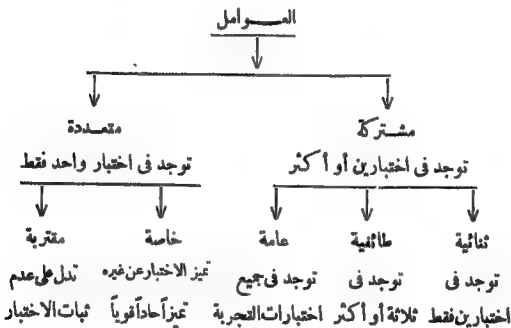
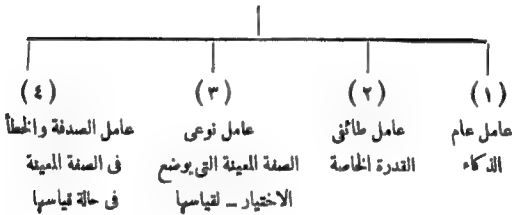
* المامل النوعي وهو المامل الذي يميز الصفة المعينة التي يوضع الاختبار العقلي — لقياسها .

* عامل الصدفة الخطأ وهو المامل الذي يميز الصفة المعينة في حالة قياسها كما هي تحت الشروط الخاصة التي قيست فيها .

ولقد خصصنا البحث هنا عن القدرات أو العوامل الطائفية وذلك لما لها من أهمية بالغة في التوجيه التربوي والمهني على أنه قبل أن نبحث هذه القدرات يجدر بنا أولاً أن نحدد بعض المفاهيم المتعلقة بهذا الموضوع تحديداً علمياً حتى يتضح لنا المصطلحات الأساسية التي تستعملها هنا .

القدرات الطائفية

يحل النشاط العقلي إلى أربعة عوامل :



العوامل المشتركة الطائفية



ط . كبرى

القدرات التحصيلية كالقدرة
المدنية واللفظية والاستدلالية

القدرات الهيئية العملية
كالقدرة المكانية والميكانيكية



ط . مركبة

تدل على المكونات العقلية للمواد الدراسية والمهن المختلفة المقدمة
(التحصيل الرياضي — اللغوي)



ط . أولية

تدل على اللبنيات الأولى للتكوين الفعلي الإدراكي أو العناصر
الرئيسية للنشاط الفعلي الإدراكي « كالقدرة والمدنية — الطلاقة
اللفظية — التعبير اللغوي — القدرة المكانية — القدرة الاستقرائية —
الاستنباطية سرعة الإدراك .



ط . بسيطة

تقسم العوامل الأولية إلى أبسط صورها الممكنة (كانقسام القدرة
المكانية إلى مكانية ثنائية وثلاثية) .

القدرة الرياضية

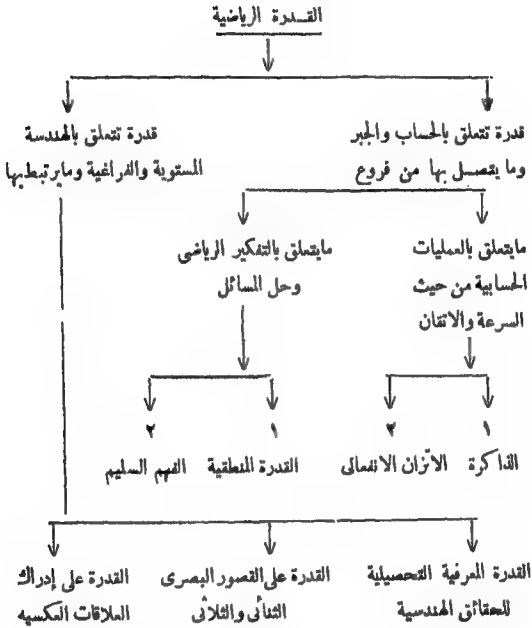
القدرة الرياضية هي قدرة مركبة تعتبر وحدة معقدة وليست بال بسيطة ومختص هذه القدرة بصياغة العلاقات بين الرموز العددية أو على الأقل العلاقات بين الرموز غير اللفظية وحفظها واستعمالها . وهذه القدرة تكمن وراء أى نشاط معرفي يهدف إلى التغلب على مشكلة في صيغة عددية أو رياضية أو رمزية .

ولاشك أننا نلاحظ في حياتنا اليومية فروق فردية بين الأفراد فمنهم من يمتازون عن غيرهم في القدرات المتعلقة بالأرقام والرموز والتعبير بالإعداد والتفكير الرياضى فلذلك يكون لديهم قدرة خارقة على التعامل بالأعداد وإجراء العمليات الحسابية المختلفة بينما نجد أن البعض الآخر يتجنب كل ما فيه الأرقام والرموز .

تركيب القدرة الرياضية وطرق وقياسها :

أكدت نتائج الأبحاث فكرة تمايز القدرات الرياضية كما أسفرت الدراسات المعقدة عن — تحديد المكونات الفعلية للقدرة الرياضية المركبة .

وبعد البحث الذى قام به برون W.Brown سنة ١٩١٠ من أوائل الأبحاث التى دلت على تمايز القدرات الرياضية وانقسامها إلى قدرتين كما هو واضح بالجدول



من الجدول السابق نجد أن القدرة الرياضية يمكن تحليلها إلى قدرتين فرعيتين أولهما تتعلق بالحساب والجبر والفروع البنية عليهما وثانيهما تتعلق بالهندسة المستوية والفراغية وما يرتبط بهما .

(١) وللقدرة الحسابية والجبرية ناحيتان . الأولى تتعلق بالعمليات الحسابية وهذه تتطلب الانتان والسرعة وتعتمد على الذاكرة والاتزان الاتعمالى والثانية تتعلق بالتفكير الرياضى وحل المسائل الحسابية وهى تعتمد على القدرة المنطقية والفهم السليم .

على أنه يمكن هنا اعتبار العامل اللفظي إحدى مكونات القدرة الرياضية فكثيراً ما تقابل بعض المسائل اللفظية التي تؤول في حلها النهائي إلى المعادلات الجبرية ونجد أن بعض التلاميذ يتمكنون من حل مثل هذه المسائل والبعض الآخر يعجز عن الوصول إلى هذه المعادلات ويرجع ذلك إلى عدم فهم ألفاظ المسألة وعدم إدراك — العبارات اللفظية .

(ب) أما بالنسبة للقدرة الهندسية فلها ثلاثة جوانب أولها القدرة المعنية التحصيلية — للحقائق الهندسية وثانيها القدرة على التصور البصري الثنائي والثلاثي وثالثها القدرة على إدراك العلاقات العكسية .

وإلى جانب التحليل السابق للقدرة الرياضية يوجد تحليل آخر لهذه القدرة أكدته الأبحاث التي قام بها جود G.H. Judd عام ١٩١٥م وروجرز A.L. Rogers عام ١٩١٨م ، وأولدها W. Oldham وبنيت W. Benett عام ١٩٤٨م — وهذا التحليل يقوم على أساس أن القدرة الرياضية تنقسم إلى ثلاث قدرات مركبة تدخل في تركيب القدرة الرياضية وهي : —

١ — القدرة العددية .

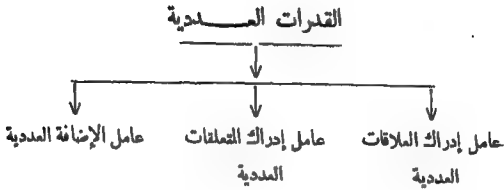
٢ — الاستدلالية .

٣ — الكافية .

وسنحاول كل واحدة على حدة بالشرح والتفصيل .

أولاً — القدرة العددية

عنيت الكثير من البحوث الحديثة بدراسة القدرة الرياضية فقد قام الأستاذ الدكتور فواد الجي عام ١٩٥٨م بدراسة تفضيلية للقدرة العددية واستطاع أن يقسم هذه القدرة إلى عوامل ثلاثة بسيطة هي : —



١ — عامل إدراك العلاقات العددية :

لقد ظهر هذا العامل في اختبارات العلاقات المحذوفة التي تتكون من علامة الضرب وعلامة الطرح والجمع والتقسمة ، حيث يعرض على المفحوص رقمان والناتج وعليه بعد ذلك أن يكشف العلاقات التي تربط العددين ببعضهما :

مثال :

$$\begin{array}{ll} 7 = 3 \quad ? \quad 10 & 8 = 2 \quad ? \quad 4 \\ 2 = 6 \quad ? \quad 12 & 15 = 11 \quad ? \quad 4 \end{array}$$

وبما أن جميع هذه الاختبارات يمكن أن تكون اختباراً واحداً وهو اختبار العلاقات المحذوفة — إذن نستطيع أن نقيس هذه القدرة بمجموع درجات هذا الاختبار وأن نقيس النواحي النوعية بدرجة كل جزء من أجزائه كما تصلح هذه الأجزاء لتشخيص نواحي الضعف في قدرة الفرد على إدراك العلاقات العددية .

٢ — عامل إدراك المتعلقات العددية :

وقد ظهر هذا العامل في اختبارات الأرقام المحذوفة وتقاس هذه القدرة بالاختبارين التاليين : اختبار القسمة الناقصة واختبار الضرب الناقص حيث يعرض على المفحوص العملية الحسابية ناقصة عدداً وعلى المفحوص أن يكشف

من هذا العدد الناقص مثل :

$$٧٢ = ٩ \times ٨ \quad ٢ = ٩ \div ٢٤$$

كما أنه يمكن أن يؤلف اختبار واحد يحتمل على هذين النوعين ويصلح لقياس هذه القدرة .

٣ — عامل الإضافة العددية :

ولا يختلف هذا العامل كثيرا عن عامل الجمع بسرعة ودقة وتقاس هذه القدرة باختبار يحتمل على عملية الجمع المركب .

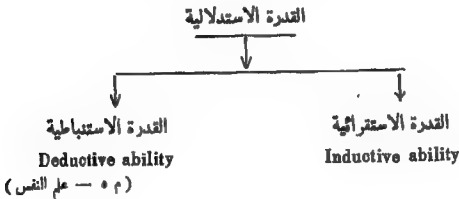
مثال : اجمع ما يأتي :

$$٢٧٦ + ٣١٦ + ٦٩٢ + ٥٢٢ = ؟؟؟$$

القدرة الاستدلالية

دلت أبحاث موريس G.Moris على وجود القدرة الاستدلالية في الاختبارات العملية كما برهن رايت R.E.wright في تحليله لاختبار بينه على أهمية القدرة الاستدلالية في قياس الذكاء كما بين بلاكي وجود هذه القدرة بصفة واضحة في الاختبارات غير اللفظية .

ولقد بينت أبحاث ترستون عامي ١٩٣٨ ، ١٩٤١ على أنه يمكن تحليل القدرة الاستدلالية إلى قدرتين أوليتين هما :



والروماتزم مرض

٠. الروماتزم يؤدي إلى ضعف الجسم

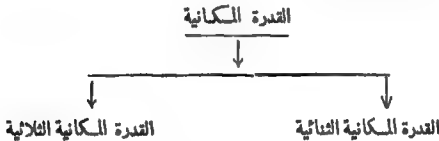
القدرة المكانية

تبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة والجسمة .

وقد أكدت أبحاث كل من جولتون Galton عام ١٨٣٣ وماخ E. Mach عام ١٩٠٦ وسبيرمان Spearman عام ١٩٢٧ وكوكس Cox وكيلى J.W عام ١٩٢٨ أهمية العلاقات المكانية في عملية التصور العقلي وفي العلوم الهندسية والتفكير الابتكاري والقدرة الميكانيكية والنشاط العقلي المصنفي بصفة عامة .

وبعد البحث الذي قام به الدكتور عبدالعزيز القوصي سنة ١٩٣٥ أول دراسة علمية واضحة لهذه القدرة ولذلك فهو يعرفها بأنها القدرة على التصور البصري لحركة الأشكال والجسمات .

ولقد أثبت البحث الذي قام به الدكتور فؤاد الجبهي عام ١٩٥٦ عن انقسام القدرة المكانية إلى قدرتين هما : —



١ — القدرة المكانية الثنائية :

وتدل هذه القدرة على التصور البصري لحركة الأشكال المسطحة مثل دورة

الأشكال الرسومة على سطح الورقة بحيث تظل هذه الأشكال خلال حركتها ملتصقة بسطح الورقة .

مثال :

يوضح المربع الأيمن من كل سطر من الأسطر التالية شكلا ما وعليك أن تدرس جميع أشكال كل سطر من تلك الأسطر التعرف على الأشكال المكانية للشكل الأصلي إذا أدير في اتجاه عقرب الساعة أو عكسه .

٩	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦

٢ — القدرة المكانية الثلاثية :

وهي تدل على التصور البصرى لحركة الأشكال في دورتها خارج سطح الورقة أى في البعد الثالث للمكان .

مثال .

ما الشكل الذى ينتج من حركة نصف دائرة حول قطرها فى الفراغ كدة
» » » » حركة المستطيل حول أحد أضلاعه اسطوانة

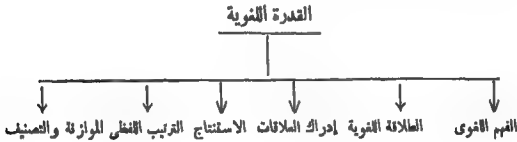
القدرة اللغوية

لاشك أن اللغة تعتبر وظيفة عقلية هامة جعلت من الإنسان أرقى الحيوانات على ظهر الأرض فهى وسيلة التفاهم الأولى بين الأفراد وعن طريقها قامت الحضارات وكتب لبعضها الخلود .

ولقد نشأ الاهتمام بالقدرة اللغوية بعد أن لوحظ أنه عند تطبيق اختبارات الذكاء على مجموعة من الأفراد ورصد مميزات الارتباط واستخراج العامل العام المشترك أن الاختبارات اللفظية ترتبط ببعضها والغير لفظية ببعضها وهذا يدل على وجود عامل ثنائي لفظي وغير لفظي وقد أثبتت الأبحاث الكثيرة وجود هذا العامل منها أبحاث برون وستيفنسون Brown & Stephenson ، وكذلك أبحاث بيرت Burt وترستون Thurstone .

تركيب القدرة اللغوية :

هذه القدرة ليست بالبسيطة وإنما مركبة ويمكن تحليلها إلى ما هو أبسط منها من العوامل التي تدخل في تركيب هذه القدرة .



١ - الفهم اللغوي :

وهذا يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات والمادة المكتوبة ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة ومن الاختبارات التي تقاس إلى حد كبير هذا العامل هي الاختبارات التي تعطى قوائم كلمات ويطلب من المتحور أن يذكر مواقف كل كلمة أو عكسها في المعنى أو أن يضعها في جملة منيعة .

مثال:

ما هي أقرب الكلمات معنى لكلمة شقيقة ؟

عم — جد — أخت — خال — أم

٢ — الطلاقة اللغوية :

تبدو هذه القدرة في تكوين الكلمات أو العبارات واستخدام الألفاظ وهي تعتمد على تحديد مستوى الفرد في ذكر الألفاظ التي تبدأ بحرف معين أو تنتهى بحرف معين وهي بذلك تدل على الحصول اللغوى للفرد الذى يستعين به فى حديثه وكتابته ولذا فهي تختلف عن الحصول اللغوى أو اللغوى الذى يفهمه الفرد ولا يستخدمه فمن الممكن أن يكون الفرد قادراً على أن يكون كلمات بسرعة مع فهم الضئيل لمعاني تلك الكلمات وفى الوقت نفسه يوجد أفراد يمانون صموية التعبير عن أفكارهم الخاصة ولكنهم يكونون ممتازين فى فهم المادة المكتوبة .

وقد دلت الأبحاث التجريبية التى قام بها مورجان Morgan عام ١٩٤٢ على أن الحصول اللغوى للطفل يتباين تبايناً شديداً تبعاً لمدى فهمه للألفاظ المختلفة وتبعاً لمدى قدرته على استخدام هذه الألفاظ فى تمييزه والطفل قد يفهم آلاف الألفاظ لكنه لا يستطيع أن يستخدم منها إلا القليل — ومن الاختبارات التى تقيس هذه القدرة اختبارات الإنشاء والتعبير الحر ولكنه تحت شرط وهي تصحيحها على أساس معرفة عدد الأفكار والكلمات التى يمكن للمفهمون أن يستدعيها من ذهنه فى زمن محدد .

ولهذه القدرة علاقة وثيقة بالإملاء والقافية الشعرية والسجع الدثرى .

٣ — إدراك العلاقات اللغوية :

وهذا يتعلق بالقدرة على إدراك العلاقات عدا قياس القدرة اللغوية ومن الاختبارات التى تقيس إلى حد كبير هذا العامل هي اختبارات التناسب والتضاد وعلاقة السببية وعلاقة الجزء بالكل .

فبالنسبة إلى اختبار التضاد كلا يجب أن يراعى فى هذا الاختبار أن تكون كلماته بسيطة ولا تقبل إلا إجابة واحدة وتكون مكونة من خمسين إلى مائة

كلمة على التقريب ومثل هذا الاختبار يمكن أن يتكون من الكلمات الآتية :

تفبر - كبير - رجل - أبيض - أخ - مقول - سؤال

٤ - الاستنتاج :

وهذا يتعلق بالقدرة على التفكير المنطقي بجانب قياس القدرة اللفظية ومن الاختبارات التي تقيس هذا العامل هي الاختبارات التي تحتوي على قضايا لها فروض معينة ويطلب من المفحوص تعيين النتائج .

مثال : ضع علامة أمام الجواب الصحيح فيما يلي :

إذا كان سمير أكبر من علي وعلى أكبر من خالد نستنتج من ذلك :

(أ) خالد أكبر من سمير .

(ب) خالد أصغر من سمير .

(ج) علي أكبر من سمير .

(د) خالد أكبر من علي .

٥ - الترتيب اللفظي :

وهذا يتعلق بالقدرة على ترتيب الكلمات البعثرة بحيث تتكون منها جملة مفيدة ومن الاختبارات التي تقيس هذا العامل الاختبارات التي يعطى فيها المفحوص كلمات في بطاقات ويطلب منه ترتيبها بحيث تكون جملة مفيدة ذات معنى .

٦ - الموازنة والتصنيف :

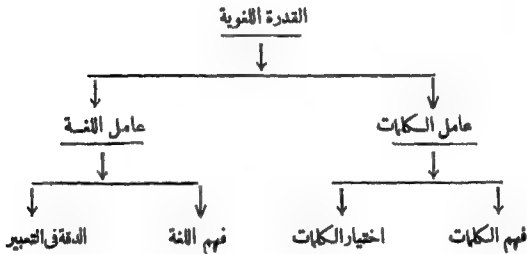
ويتعلق بالقدرة على تعيين الشيء أو الأشياء المخالفة من مجموعات من الأشياء المتشابهة في المعنى أو في الصفة أو علاقة معينة والقدرة على تقسيم مجموعة من

الأشياء المختلفة إلى مجموعات بحيث تكون هناك علاقة واضحة بين الأشياء في كل مجموعة .

مثال :

نسم مجموعة الكلمات إلى مجموعات بحيث تكون هناك علاقة واضحة بين كل مجموعة — العدالة — الشفقة — التضحية — الصراحة — الجبن — الخوف — الصدق — المروءة — الغضب — الكراهية — العطف — الإنصاف — الرهبة — الاخلاص — الرحمة — الرعب .

على أن يمس الأبحاث تميل إلى تحليل القدرة اللغوية إلى عاملين أساسيين يتخلان في تركيب هذه القدرة .



١ — عامل الكلمات :

وهو يتعلق بالكلمات من حيث أنها وحدات سواء في قراءتها أو التعرف عليها أو حفظها ولهذا العامل جانبان أولهما يظهر في قدرة الشخص على فهم الكلمات عن طريق القراءة أو السماع أو النطق والآخر يتمثل في قدرة الشخص

على اختبار الكلمات الدقيقة المناسبة والتي تصبور فكرة كتابتها بصورة صحيحة والنطاق بها بشكل سليم .

٢ — عامل اللغة :

وهو يتعلق بالكلمات من حيث أنها أجزاء في التراكيب اللغوية ، فعامل اللغة إذن يتعلق بالمعنى والجملة من حيث هي وحدة وهذا العامل له مظهران — فظهر سلبى ويتمثل في قدرة الشخص على فهم العبارات والتراكيب اللغوية ومظهر إيجابى تنفيذى قدرة الشخص على التعبير الدقيق والطلاقة في التعبير .

أهمية القدرة اللغوية :

تتمركز أهمية هذه القدرة في أن معظم اختبارات الذكاء والمعلومات العامة والتحصيلية كالمواد الاجتماعية واللغات مشبعة بالعامل اللفظى إلى حد كبير حتى أنواع الاختبارات غير اللفظية لا يمكن تنفيذها تماماً من أئد العامل اللفظى .

القدرة العملية

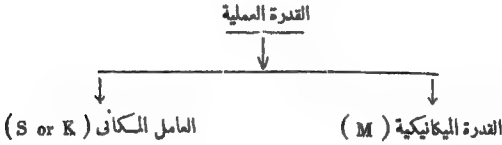
نشأ البحث في القدرة العملية نتيجة البحث في قياس الذكاء فهذه القدرة تدخل في الاختبارات غير اللفظية لقياس الذكاء حيث أنها تتعلق بالأشياء والعدد والآلات ويرجع الفضل إلى سبيرمان وتلاميذه في الكشف عن القدرة العملية وتركيبها والعوامل الداخلة فيها . فلقد أجرى أحد تلاميذه تجربة ضمنها أنواعاً مختلفة من الاختبارات لفظية أو غير لفظية وعملية ثم طبقها على مجموعات مختلفة من الأفراد وانتهى إلى وجود عوامل ثلاثة هي : —

١ — عامل عام (الذكاء) يمكن أن يتحدد مع مامياء سبيرمان (ع) .

٢ — عامل لفظى يدخل في الاختبارات التي تعتمد على الألفاظ .

٣ — عامل آخر سماه العامل العملى ورمز إليه بالرمز F ويدخل هذا العامل فى الاختبارات العملية والاختبارات الورثية النير لفظية .

ولقد أثبت البحوث الأخيرة أن القدرة العملية تتركب من عاملين هما : -



مما تقدم نلاحظ أن القدرة العملية ليست بالقدرة البسيطة بل هى قدرة مركبة يدخل فى تكوينها عاملان طائفيان هما بدورهما معقدان كذلك . ولقد شرحنا العامل المكاني عندما تحدثنا عن القدرة الرياضية — لذلك سنتناول بالشرح القدرة الميكانيكية .

القدرة الميكانيكية :

هى القدرة التى تجعل صاحبها ميالا للأعمال التى تتطلب الحل والتركيب وتداول الآلات وفكها ، ومحاولة معرفة طريقة عملها وغير ذلك من النواحي العملية والقدرة الميكانيكية ليست بالبسيطة وإنما مركبة من عدة عوامل .

ولقد اهتم علماء النفس عن الإجابة عن (هل الاستعداد الميكانيكى عبارة عن استعداد بالمعنى الدقيق أو أنه مجموعة من الاستعدادات ؟) ومن أم تلك الآراء مايل :

* نورنيك يشير إلى نوع من الذكاء يطلق عليه الذكاء الميكانيكى ويفترض أنه عامل هام يدخل فى جميع الأعمال الميكانيكية التى يقوم بها الانسان .

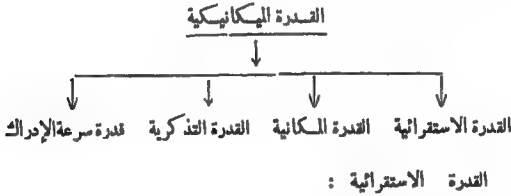
* كوكس يكتشف عاملا يدخل فى الأعمال الميكانيكية أطلق عليه العامل

() وذلك عن طريق الاختبارات بعد معالجة نتيجتها بمساج التحليل العامل ومن هذا العامل الاستعداد الميكانيكي .

* ثم يأتي هارنبل عام ١٩٤٠ ويكتشف وجود عاملين يدخلان في تركيب القدرة الميكانيكية وهما عامل إدراك التفاصيل وعامل قصور العلاقات الميكانيكية

* ثم اكتشف جيلتورد وآخرون وجود عدة عوامل تؤدي إلى النجاح في هذه الأعمال الميكانيكية مثل عامل القصور البصري للكان — عامل سرعة الإدراك — عامل المعلومات الميكانيكية ، عامل المهارة عامل التوافق بين الحركات أو القوانين الحسي الحركي .

• وقد استطاع ترستون Thurston سنة ١٩٤٩ أن يقوم بتحليل عامل شامل لأهم الاختبارات الميكانيكية المعروفة وذلك عندما طبق ٣٢ اختباراً من هذه الاختبارات منها ١٥ يدوي ودلت نتائج هذا البحث على أن القدرة الميكانيكية المركبة تعتمد في مكوناتها العقلية على القدرات التالية :



وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها أو الفسحة الرئيسية من أمثلتها .

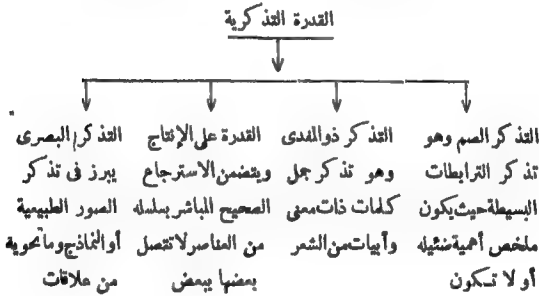
القدرة المكانية :

وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالقصور البصري لحركة الأشكال المسطحة والجسمة أي الثنائي والثلاثي .

القدرة التذكيرية :

وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتذكر المباشر القائم بين لفظ ولفظ وعدد وعدد ولفظ وعدد ويمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام هي : —

التذكر الصم — التذكر ذو المدى — القدرة على الاسترجاع —
القدرة على التذكر البصري — كما هو موضح بالجدول :



قدرة سرعة الإدراك :

وتبدو قدرة سرعة الإدراك في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بسرعة ودقة إدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة .

أهمية القدرة الميكانيكية :

ولقد أكدت الكثير من الأبحاث العلمية أهمية المكونات العقلية للقدرة الميكانيكية في : —

١ — التنبؤ بالنجاح المبني وتوجيه الأفراد للأعمال المناسبة لهم .

٢ - اختيار الأفراد الصالحين لكل مهنة ميكانيكية من المهن المختلفة .

٣ - توجيه التلاميذ للتعليم الصناعي .

قياس القدرة الميكانيكية :

١ - الاختبارات الورقية :

هدف هذا الاختبار قياس فهم العلاقات الميكانيكية وهو اختبار يعتمد على إدراك العلاقة بين متغيرات ميكانيكية مرسومة للفحوص أو الطالب .

٢ - الاختبارات العملية :

مثل اختبار تجميع الوحدات وهو عبارة عن صناديق مقسمة إلى هيون وبشكل عين قطعة معينة من العدد المستعملة يوميا والمطلوب هو فك الموضوع إلى أجزاء ثم يمد تركيبه .

٣ - اختبارات المعلومات الميكانيكية :

وتقيس هذه الاختبارات إما معلومات العامة الخاصة بالعمل الميكانيكي أو المعلومات الخاصة بعمل معين . تصلح مثل هذه الاختبارات لانتقاء العمال الفنيين وشبه الفنيين . وتوجد عديد من الاختبارات التي تقيس القدرة الميكانيكية غير التي ذكرت مثل : -

• اختبارات الإدراك الميكانيكي

• اختبارات المادة في استخدام اليد

• اختبارات الفهم الميكانيكي

• اختبارات القصور المكاني .

• اختبارات التوافق الحسي

ولقياس القدرة العملية يجب استخدام إحدى اختبارات القدرة الميكانيكية
بجانب اختبارات العامل المكاني .

القدرة الابتكارية

كثيرا ما يتميز الإنسان من بين سائر المخلوقات بأنه حيوان مفكر وأن
قدرته على التفكير هي التي سمت به إلى أعلى مراتب الارتقاء حيث يقال أن
الحيوان يسير بغيرته والإنسان بعقله ويقصد بهذا القول أن سلوك الإنسان متنوع
نتيجة لتفكيره وتديره حيث أن الإنسان يفكر حين تصادفه أى مشكلة ويحاول
حلها وليس معنى هذا أن الإنسان والعقل لا يفكران إلا إذا صادفها مشكلة
فالعقل فى نشاط مستعمر طالما الإنسان فى حالة يقظة .

ويعرف جون ديوى التفكير بأنه النشاط العقلى الذى يرمى إلى حل
مشكلة ما .

ما هو الابتكار ؟ ماهى طبيعته :

يعرف الابتكار علميا بأنه عملية مميّنة يحاول فيه الإنسان عن طريق استخدام
الأنسكار والناس وما يحيط به مميزات مختلفة أن يبتج إنتاجا جديدا بالنسبة له أو
بالنسبة لبيئته على أن يسكون هذ الإنتاج نافعا للمجتمع الذى يعيش فيه .

وتتكون عملية الابتكار فى الخطوات التالية :

١ — شمول الفرد بحاجة مميّنة يريد إشباعها يؤدى إلى :



٢ — تولد قوة كامنة أو رغبة داخلية لعمل شىء ما يسمى دافعا .



٣ — تتفاعل القوة الكامنة والظروف البيئية فيؤدون هذا إلى :



٤ — سلوك فعال يهدف إلى :



• — اشباع الحاجة المعينة عند الفرد .

والفرد المبتكر مستمر ومتطور فلا يتوقف إنتاجه عند حد معين فهو يشعر أكثر من غيره بحاجة ملحة لتحقيق ذاته ويمبر عن ذلك برغبته في أن يصل إلى وحدة مع العالم الذى يعيش فيه وهذا انمكاس طبيعى لما تؤمن به من أن الإنسان قد شعر ولا يزال يشعر بانفصاله عن العالم الذى يعيش فيه ويشعر الشخص المبتكر بهذا الاتصال أكثر من أى شخص آخر . على أن دراسة القدرة على التفكير الابتكارى لم تقل العناية السكافية من العلماء ورجال البحث والتربية فوجد أن Hutchinson يصرح بأنه لا توجد دراسات تذكر في عام ١٩٣١ ونجد Guildor يصرح بأنه نسبة المقالات التى تختص بهذه القدرة لاتتعدى ٢ ٪ في عام ١٩٥٥ من مجموع المقالات وتتلق معه في الرأى — كل من Russel, Kherral ولقد إزدادت الحاجة في الوقت الحاضر إلى معرفة الكثير من هذه القدرة حيث انتقل مركز الاهتمام من الشخص الذكى إلى الشخص الابتكارى — على أن حديثنا عن القدرة الابتكارية أو التفكير الابتكارى يجعلنا نتساءل :

وهل يعرف علماء النفس والتربويون أن يحكموا إذا ما كان شخصا ما لديه القدرة على التفكير الابتكارى أم لا ؟

وللاجابة على هذا السؤال لابد أن نعرف الصفات الشخصية وأنواع السلوك الظاهرى للشخص المبتكر .

الصفات الشخصية والأنماط السلوكية والشخص ذا القدرة على الابتكار:

* يشق في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهدافه إلى حد كبير ويرفض أى استنتاج على علاقة ما مهما كان مصدره بل يقبله بشيء من الشك .

* يحاول أن يعتمد مما هو روتين ويميل إلى كل تجديد وتغيير إلا أنه يهتم بأن يكون مخططاً ومرتباً في عمله .

* مثابر لا يسلم ولا يخضع بسهولة ويزيد الفشل من عدمه ويثير التساؤل والتشكك حول صحة تطبيق القوانين والنظريات التي يعتبرها الخير قضايا مسلماً بها .

* لا يريد أن يفرض سلطته على الخير ولا يحب أن يخضع لسلطة الخير — كما أنه عنيد متشبث برأيه إذا اعتقد أنه صحيح .

* يميل إلى البحث والتفكير في الأمور الغير مؤكدة والتي يصعب التدبؤ بها وبتأنيدها ، ويفضل الأهداف ذات المخاطرة عن الأهداف الضمونة النجاح .

* على استعداد لتحمل البلبلة والالتباس في المشكلات والمواقف النامضة ولا يحب أن يتمسك بخطة عمل معينة لأنه على استعداد أن يغير من هذه الخطة .

* إذا أخذ رأيه في مشكلة ما كثيراً ما يقترح أفكاراً أو حلولاً يعتبرها الآخرون غير معقولة وغير واقعية ولذا يجب العمل بمفرده في كثير من الأحيان .

* عندما تخاطر بآله فكرة فلا يدعها جانباً بل يتأملها ويتخيلها ويداعبها مرات قبل أن يصدر الحكم عليها ولا يؤمن بالخطأ المطلق والصواب المطلق . على أنه يمكن تقسيم الأبحاث التي تناولت القدرة الابتكارية إلى قسمين :

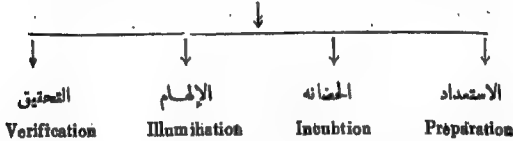
أولاً — دراسة القدرة الابتكارية من حيث أنها عملية عقلية .

ثانياً — دراسة القدرة الابتكارية من حيث أنها نتاج عقل .

القدرة الابتكارية كعملية عقلية

To study Creativity as a process

يحلل التفكير الابتكاري من حيث أنه عملية عقلية إلى أربعة مراحل هي :



ويتبين الاستعداد من دراسة حياة العلماء الذين توسلوا إلى اختراعات أو نظريات علمية لسكبار الفنانين ممن يتميز إنتاجهم بالابتكارية والتجديد إذ نجد أنهم مروا بمرحلة استعداد هيأتهم للتوصل إلى ما توسلوا إليه الآن في هذه المرحلة يحصل العالم أو المخترع على معلومات ومهارات في ميدان تخصصه .

أما الحضنة فهي مرحلة وسطى بين الاستعداد والإلهام وفي هذه المرحلة يقول :

ان الفرد لا يفكر في المشكلة وإنما يدعها جانباً ولكنه يبدو أن النقل الباطن يستقر في التفكير في المشكلة على الرغم من انصراف الفرد عنها والدليل على ذلك أن كثيراً من العلماء توسلوا إلى حلول للمشاكل التعليمية أثناء انصرافهم عنها على أنه ليس من الضروري أن تفسر هذه المرحلة بعمل اللاشعور إذ قد تفسر بأن الراحة من التفكير في المشكلة يؤدي إلى تجديد نشاط التفكير وهذا يؤدي إلى الاهتمام إلى الحل الابتكاري .

أما مرحلة الإلهام : فإنها تتميز بظهور الحل الابتكاري بطريق فجائي .

وفي مرحلة التحقيق : نجد أن الفرد بعد نزول الوحي عليه بالحل يحاول بيان صحته بوضعه موضع الاختبار لبيان مدى ثباته وصحته :

القدرة الابتكارية كنتاج عقلي

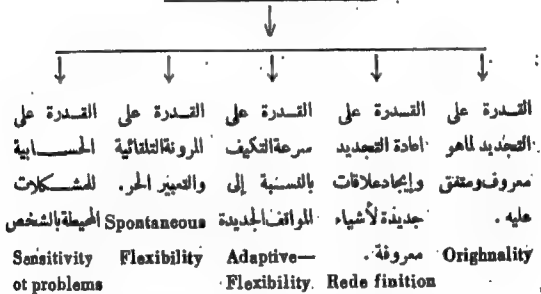
To study Creativity as a process

أما الذين يدرسون القدرة على التفكير الابتكاري على أساس أنها إنتاج عقلي فإنهم يعدون الانتاج الابتكاري بأنه القدرة على إنتاج شيء جديد أو إيجاد : -

مكونات القدرة الابتكارية :

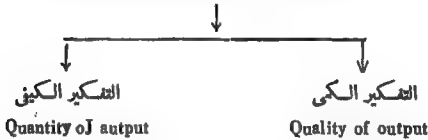
لقد أثبت التحليل الماملى أن القدرة الابتكارية : قدرة مركبة وليست بسيطة
فلقد أثبت فى تحليله الماملى لمجموعة من الاختبارات أن القدرة الابتكارية تتكون
من العوامل التالية :

العوامل المكونة للقدرة الابتكارية



كذلك قام Guilfovd بالتحليل الماملى لبطاريه الاختبارات وتوصل إلى أن
القدرة على التفكير الابتكاري تعتمد أساساً على القدرة على التفكير غير المادى أو
غير السوى Divergent think وهذا النوع من التفكير يقسمه Guilfovd كمايلي :

التفكير الغير مادي Divergent thinking



فالتفكير من حيث الكم يعتمد أساساً على الطلاقة في عملية التفكير ذاتها بمعنى أن الشخص القى له قدرة على أن يعطى أكبر عدد من الأفكار السليمة في وحدة زمن معينة لمشكلة ما تواجهه .

أما التفكير النوعى أو الكيفى فإنه يعتمد أساساً على المرونة في عملية التفكير أى التحرر من الجمود في التفكير والبعد عن النمطية بالفرد يحاول أن يعطى أفكاراً أو آراء مفيدة ولكنها غير متشابهة وغير نمطية ولا يخضع لتقسيم أو لمعيار واحد.

الاختبارات التى تقيس القدرة على التفكير الابتكارى :

ان دراسة القدرة الابتكارية على أساس إنتاج عقل أدت إلى وضع اختبارات لقياس هذا الانتاج ومعرفة ما إذا كان ابتكارياً أو غير ابتكارى ولقد استخدم فى قياس القدرة على التفكير بطارية الاختبارات الآتية :-

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| Word Association Test | * اختبارات العلاقات |
| Uses of Things. | * » الاستمالات |
| Hidden shapes. | * اختبار الأشكال الغير مرتبة |
| Make up proverbs. | * اختبار المشكلات |
| Fables. | * اختبار القصص الخيالية |

ولقد استخدم فى بحثه بطارية من الاختبارات لقياس القدرة على التفكير الابتكارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة تشمل الآتى :

١ — اختبار الاستمالات ويطلب الفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستمالات الجديدة في مدة ٥ دقائق .

٢ — اختبارات المستحيلات :

ويطلب منه أن يذكر أكبر عدد ممكن من المستحيلات التي يمكن أن يفكر فيها في مدة ٥ دقائق .

٣ — اختبار النتائج المترتبة : وفيه يطلب من الفحوص أن يفكر ما سوف يترتب نتيجة حدوث شيء معين .

٤ — اختبار المواقف :

وفيه يمرض على الفحوص موقف معين ويطلب منه كيف يتصرف لو كان هو نفسه الموجود في هذا الموقف .

٥ — اختبار المشكلات :

وفيه يطلب من الفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من المشكلات التي قد تلحق بسبب حدوث شيء عادي .

٦ — اختبارات التحسينات :

وفيه يطلب الفحوص أن يقترح طريقة أو أكثر لادخال بعض التحسينات على أشياء مألوفه لديه .

٧ — اختبار الطلاقة اللفظية :

وفيه يطلب من الفحوص أن يكون أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتكون من حروف معينة .

٨ — اختبار إدراك العلاقات :

وفيه يمرض على الفحوص ثلاث كلمات ويطلب منه أن يأتي بكلمة رابعة لها علاقة بالكلمات الثلاثة السابقة .

القدرة الفنية

تعرف القدرة الفنية بأنها :

- * قدرة على إدراك الموضوعات من أشكال وألوان وأصوات وحوادث وافتعالات في علاقة معينة توجد الأجزاء المختلفة وتجميعها في كل أو إطار واحد .
- * قدرة على إدراك التماذج أو الصيغ في النواحي الفنية المختلفة كالقصور والموسيقى والأدب والنحت وما ل ذلك .

* النشاط الإبداعي السكلى الذى يصل به صاحبه إلى خلق تشكيلات من خطوط وظلال وأصواء يحكم عليها بأنها ذات قيمة جمالية .

مكونات القدرة الفنية :

لقد أثبتت أبحاث بيرت وسيطور أن القدرة الفنية قدرة معقدة وليست بسيطة ويمكن دراسة مكوناتها من حيث الموضوع ومن حيث الشكل .

مكونات القدرة الفنية من حيث الموضوع



- * عامل إدراك الصبيغ ويوجد عند اللذين يتذوقون التصوير .
- * عامل سمى يتعلق بإدراك العلاقات الموسيقية .
- * عامل مفصل حركى ويتعلق بالحركات والإيقاعية والباليه .
- * عامل جمالى ويتعلق بتقدير النكتة من حيث أنها مركبة من علاقات مجازية أو استعارية معبئة بسواء في صيغه ألفاظ أو في صورة رسم كالكاريكاتور .

مكونات القدرة الفنية من حيث الشكل

أما تركيب القدرة الفنية من حيث الشكل فيمكن وضعها في الجدول الآتى :

تركيب القدرة الفنية من حيث الشكل

١٠ ↓ عامل الملاحظة	٢١ ↓ عامل الأصالة	٣١ ↓ عامل إعادة التجديد	٤١ ↓ عامل الذوق الفني	٥١ ↓ عامل ذاكر الوجدات الفنية
القدرة على أحداث أو خلق مجموعة من الأفكار الفنية الفعالة أو السهولة في التعبير :	انكار جديدة يقصد بها التعبير بطريقة تعالف ما يبرز به معظم الأفراد ساماد بين جنب الأساليب في التفكير .	القدرة على تصور جزء من الشكل فوضع آخر أو في وحدة أخرى . أو القدرة على التصور البصري والبصري .	الاختبار من بين التكريرات المبدع التي يمكنه أن يقوم بها .	أي تذكر المسيح أو العلاقات الوثنية أو لوجود « الرسامين » أو تصور المسيح الـرسميية « الـرسمييين » .

قياس القدرة الفنية :

لا يوجد اختبار واحد شامل يجمع كل هذه العوامل لقياس القدرة الفنية لذلك يتفق سويز Super مع مايير Miero في أن قياس هذه القدرة الفنية يحتم ما يأتي :

• قياس القدرة العقلية أو الذكاء باستعمال الاختبارات الذكاء الخاصة بقياس القدرة على إدراك المساحات .

• قياس المهارة اليدوية باختبارات القدرات اليدوية ،

• قياس الحكم الجمالي باختبارات الخاصة الموضوعات لذلك مثل : -

(أ) اختبار Miero ويشتمل ١٠٠ زوج من الصور .

(ب) اختبار Geroves Design Judgement

(ج) اختبار Mehduory ويشمل ٧٢ لوحة فنية

• قياس العلاقة في الأنسكار الفنية وذلك باستعمال الاختبارات الخاصة الموضوعات لذلك مثل اختبار هورن لتكميل الأشكال والصور .

Horn Art Aptitude Inventory

• أما فيما عدا ذلك فتجمع المعلومات عن الفرد بطريق غير أى اختبارات مثل آراء الخبراء في الإنتاج الفني للفرد ومعرفة هواياته وميوله في أوقات فراغه .

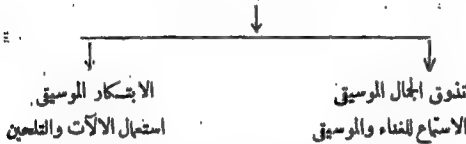
أهمية دراسة القدرة الفنية :

ترجع أهمية دراسة القدرة الفنية إلى أنها ذات علاقة كبيرة بطرق الإعلان والعناية والمصحف والمجلات وأعمال الديكور والسينما والتلفزيون فلقد أصبحت الدعاية الصحية ونشر الوعي الاجتماعي عن طريق الفنون المختلفة وسيلة هامة في تثقيف وتقل الأنسكار إلى الجمهور :

القدرة الموسيقية

تعتبر القدرة الموسيقية من أكبر القدرات وضوحاً وغميماً وهذه القدرة لها جانبان الأول يتضمن تذوق الجمال الموسيقي والاستماع للفناء وتقديره والثاني يتصل بالقدرة على الإنتاج الموسيقي واستعمال الآلات الموسيقية والتلحين والابتكار.

القدرة الموسيقية



وبما أن القدرة الموسيقية تعتبر بدرجة فنية فيتطلب الفجاء فيها توفر العوامل التي تساعد على النجاح في القدرة الفنية بصفة عامة كالمهارة الهدوية لاستعمال الآلات الموسيقية والخيال الابتكاري اللازم لكتابة الموسيقى وتفسير وفهم الموسيقى الموجوده وكذلك الحساسية الوجدانية إلى جانب هذا كله ضرورة توفر القابك خاصة في المستويات الموسيقية العالية .

ويشتمل سماع الموسيقى ما يأتي :-

• أنماط متنوعه من التميز الحسى — كتميز الطبقة الموسيقية .

• إدراك العلاقات الموسيقية المعقدة في المادة ونوع اللحن .

• الحكم الجمالى على اللحن أو المقم أو الايقاع .

قياس القدرة الموسيقية :

ولاشك أن أشهر اختبار يستعمل لقياس الاستعداد والقدرة الموسيقية هو اختبار سيمور ويتكون هذا الاختبار من ستة أجزاء مسجلة على أسطوانات . وفي كل واحدة من التسجيلات الستة تدلر الأسطوانات ويستمع الممتحن إلى أزواج من النغمات التي تنيس إحدى النواحي الست كما هو مبين فيما يلي بالجداول .

اختبار شيشور لقياس القدرة الموسيقية

١٠	٩	٨	٧	٦	٥
تذكر الانقمام والألحان	تميز نوع النغم	تميز الارتفاع	تميز التوقيت أو القترات الزمنية	تميز الارتفاع والانخفاض	تميز حدة النغم
ويطلب منه أن يحدد رقم اللحن الذي حدث فيه تغيير	ويطلب منه الحكم على ما إذا كانت إحدى النغمات سارة عتبه	ويطلب منه أن يبين ما إذا كان الإرتفاعين ما نفس سالتى أو يختلفان.	ويطلب من المصومس الحكم على أى النغمتين استغرقت فترة أطول.	ويطلب من المصومس أن يحكم أى الصوتين أعلى من الآخر.	ويطلب من المصومس أن يحكم أى النغمتين أعلى من الأخرى.

وبإلى جانب اختبار شيشور لقياس القدرة الموسيقية توجد عدة اختبارات أخرى لهذا الغرض مثل ذلك مجموعة اختبارات Kwalwasser — Dykema Music tests

كما توجد أيضا مجموعة اختبارات ونوع في القدرة الموسيقية The University of oregon Music Discivinationns test
The wing standardied Tests of Musical Intelligence

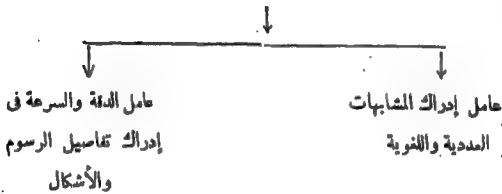
القدرة الكتابية

تدخل القدرة الكتابية في كل الأعمال الإدارية التي تتضمن عمليات التسجيل والتلخيص والمراجعة والتيد في الدفاتر والكتابة على الآلة الكتابة والنسخ .

مكونات القدرة الكتابية :

أثبتت بعض الأبحاث أن القدرة الكتابية تتكون من عاملين أساسيين

هما : —



فالعامل الأول الذي يتعلق بسرعة إدراك المتشابهات المددبة والفنوية ويرمز إليه بالرمز .

ويمكن أن يتميز هذا العامل مع ما يطلق عليه الاستعداد الكتابي والعامل الثاني رمز إليه بالرمز (١)

ولقد أثبتت الدراسات التي قام بها الدكتور محمد خليفة بركات عام ١٩٥٣ والتي اتبع فيها طريقته تحليل العمل أي الوصف الكامل للعمل نفسه في جميع مراحل ثم تحديد الصفات اللازمة للنجاح في أداء هذا العمل أن القدرة الكتابية قدرة مركبة وليست بسيطة أنها تتكون من قدرات أولية أبسطها كالآتي : —

القدرة الكتابية



٣↓

القدرة على الكتابة على الآلة الكاتبة والمهارة
والتسويق

٢↓

القدرة على تلخيص الموضوعات في أسلوب موجز يتضمن الأفكار الجوهرية والأساسية.

١↓

القدرة على التنظيم والاحتفاظ بالسجلات والبوبه للأوراق.

٦↓

الحسابية

٥↓

القدرة على القيام بأعمال آلية القدرات

٤↓

القدرة على اكتشاف الإخطاء والدقة في النقل أو إعادة الكتابة من جدول له نظام معين .



القدرة على فهم التعليمات

اختبارات القدرة الكتابية :

تحاول اختبارات القدرة الكتابية قياس وجود الخط والسرعة في الكتابة ومدى الدقة والسرعة في المراجعة وفيما يلي شرح لبعض هذه الاختبارات .

اختبار المراجعة في الأرقام :

توجد أمامك عدة عمليات حسابية بسيطة محلولة « ضع علامة صح » أمام الصحيح منها ، (X) أمام الخطأ .

$$٢١ = ٠ + ١٦$$

$$٥ = ٣ - ٩$$

٢- اختبار المراجعة في الكلمات

ضع خطاً تحت الكلمة المكتوبة خطأ في هجائها :
« نحاول كلنا في هذا الاختبار عن الإجابة عن كل سؤال »

٣- اختبار الشطب .

اشطب على ص ، س ، ع
أ ر ز ج ص ل س ع ف ن ص

٤- اختبار التمييز

وفيه يطلب من المبحوث أن يوضح على شيء بدلا من آخر مثل التمييز بالأرقام بد من الحروف بما يقابله .

٥- اختبار تصحيح الأخطاء في الأرقام :

يعطى المبحوث أزواج من الأعداد المتشابهة تماما ولكن توجد في بعضها أخطاء في أحد الأرقام ويكون المطلوب اكتشاف الخطأ بسرعة .

٦- اختبار التبييض

٧- اختبار التحويل :

٨- اختبار التفكير الحسابي

مثل كم سيجارة من فئة الخمسة مليات يمكن شراؤها بمبلغ ١٢ قرعا ؟ .

الفصل الرابع

الاتجاهات النفسية

الاتجاهات النفسية

مقدمة :

كان هربرت سبنسر H. spencer الفيلسوف الانجليزي من اسبق علماء النفس إلى استخدام اصطلاح الاتجاهات Attrubes فلقد قال « أن وصولنا إلى احكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل ، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصنف إلى هذا الجدل أو نشارك فيه، وهذا الاستعمال قريب من الاستعمال الذي شاع به الاصطلاح في الدراسات النفسية الاجتماعية التي نعملها . وقد استعمل هذا الاصطلاح بمان مختلفة قليلا أو كثيرا بعد ذلك ، استعمله عدد كبير من علماء النفس التجريبيين في أواخر القرن التاسع عشر .

ويرى جوردون البورث G. W. allport أن مفهوم الاتجاهات هو أبرز — المفاهيم وأكثرها إلما في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر ، فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية .

ويسر البورث ذبوع هذا الاصطلاح بأرجحة إلى عدد من الاسباب :

أولها أن هذا الاصطلاح لا ينتمى إلى أى من المدارس السيكولوجية التي كان يسود بينها النزاع (لا مدرسة السلوكيين ولا الجشطلت . . . الخ) ومن ثم فطبيعي أن تتلقفه غالبية علماء النفس ، وقد كانوا يقفون خارج المدارس . وثانيها أن هذا الاصطلاح يساعد الأخذ به أن يهرب من مواجهة مشكلة البيئة والوراثة وقد كان الجدل حولها عتدا طوال العتدين الثالث والرابع . وثالثها أن هذا الاصطلاح على قدر من الرونة يسمح باستخدامه على نطاق الجماعة وقد استخدم فعلا في كل من هاتين الوجهتين ، مما جملة نقطة التقاء لأأس بهايين علماء النفس وعلماء الاجتماع ، تفتح بينهم المناقشة والتعاون في البحث . . . يضاف إلى ذلك

سبب رابع هو ما نشهده منذ أوائل القرن من رغبة ملحة لدى علماء النفس بوجه عام وخاصة في أمريكا في أن يتمكنوا من — استخدام الفاييس في دراستهم . فالتقياس في ذهن الكثرين هو الذى يجعل البحث جديراً بأن يسمى بحثاً علمياً .

تعريف الاتجاه النفس :

استطيع أن أعرف الاتجاه بأنه الحالة العقلية التى توجه استجابات الفرد
An attitude is a mental set which directs an individual's response
وأعزادق وأشمل تعريف الاتجاه هو تعريف G. W. Allport الذى
يصف الاتجاه بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلى المصطبى التى تنظمها الخبرة
وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يعض مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد للأشياء
والمواقف المختلفة ، فهو إذن ديناميكي عام .

مراحل تكوين الاتجاهات :

المرحلة الأولى :

في تكوين الاتجاهات مرحلة ادراكية تتطوى على اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار المأدبة والمقعد المريح ، وحول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء ، وحول نوع محدود من الجماعات ، كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض التيمم الاجتماعية كالبطولة والشرف .

المرحلة الثانية :

Allport, G.W. Attitudes in a Handbook of Social Psychology
Ga. Hurchison ed.) 1935 P. 820.

وتتميز بنمو الميل نحو شيء ما ، فأى طام قد يرضى الجماع لكن الفرد

يميل إلى بعض أنواع الخاصة من الطعام ، وقد يميل إلى تناول طعامه في مطعم خاص .

المرحلة الثالثة :

وهي الثبوت ، فالهليل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما ، عندما يتطور إلى اتجاه نفسه . فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه .

كيف يكتسب الفرد اتجاهاته (١) ؟

أولاً : قبول غيرى نقدى للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء :

يُعتبر الإيحاء من أكثر العوامل شيوعاً ، ذلك أنه كثيراً ما يقبل الفرد اتجاهات ما ، دون أن يكون له أى اتصال مباشرة بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه . ونستطيع أن نوضح ذلك باتجاهات البيض بالنسبة لزنوج أمريكا .

فالاتجاه Attitude أو تكوين رأى مالا يكتسب ، أو بمهارة أخرى لا يتعلم نتيجة الاختلاط بالزنوج والمهاجرين أو عدم الاختلاط بهم ، بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير فتصبح جزءاً منطيقاً Steeperupo من تقاليدهم وخصائهم يصعب عليهم التخلص منه .

ويُلب الإيحاء دوراً هاماً في تكوين هذا النوع من الاتجاهات فهو أحد الوسائل التي تكتسب بها المعايير السائدة في المجتمع دينية كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية . فإذا كانت النزعة في بلد ما ديموقراطية اعتنق الأفراد فيه هذا المبدأ ،

(١) سيكولوجية التعليم : للدكتور مصطفى فهمي الطبعة الثالثة أكتوبر ١٩٥٧ (١٤٥)

لأنهم قاموا بدراسة مقارنة بينه وبين المذاهب السياسية الأخرى كالاشتراكية أو الفاشية مثلا .

ثانيا : تعميم الخبرات : Generalization of Experience

والوسيلة الثانية التي يكتب الفرد عن طريقها اتجاهاته وآرائه فهي تعميم الخبرات . فتحن دائما نستعين بخبراتنا الماضية ونعمل على ربطها بحياتنا الحاضرة . فالطفل مثلا يدرب في سفره على عدم الكذب أو عدم أخذ شيء ليس له أو عدم الاعتماد على جاره في المدرسة في نقل الأعمال المدرسية كالحساب والإنشاء . . الخ والطفل يتخذ إرادة والديه في هذه النواحي ، دون أن تكون لديه أية فكرة عن أسباب ذلك ، ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك عد خائفاً وغير أمين ، ولكنه عندما يصل إلى درجة من النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلمها بالخيانة وخيما يتكون عنده هذا المبدأ أو ذلك المقياس ، يستطيع أن يسميه في حياته الخاصة والعامة .

ثالثاً : المواقف ذات الأثر الشديد في نفس الفرد Inaunatio

ولتوضيح ذلك نقرب مثلاً لجندى كان قبل انتحائه بالجيش قوى الإيمان (بالله) مواظباً على فرائض الدين ، وقدر لهذا الجندى أن يشترك في الحرب المالية الثانية ، سكنه أصيب في إحدى المارك ، نقر في الميدان مثقلاً بجراحه الشديدة واخذ يدعو الله أن يميث له من الأطباء من يسعفه ويضمده جراحه . وينقله في أمان إلى المستشفى ، ولكنه عوجل قبل أن تمتد إليه يد الإنقاذ بقتلة ، اقتضرت على مقربة منه نجم عنها فقد بصره وبتر إحدى ذراعيه . وعلى أثر هذه التجربة القاسية تغير اتجاه ذلك الجندى المتيدين — بعد أن عاد إلى حياته العادية فأصبح ملحداً . ويطلب أن يكون مثل هذا التعديل في اتجاه (التدين الشديد) إلى اتجاه آخر (الإلحاد) راجعاً إلى الخبرات الانفعالية الشديدة التي يتعرض لها الفرد .

أنواع الاتجاهات : (١)

القوية والضعيفة :

تنقسم الاتجاهات بالنسبة إلى شهادتها إلى اتجاهات قوية وأخرى ضعيفة ويبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً لارتق فيه ولا هوادة فالذي يرى المنكر فينضب ويثور ويحاول تحطيمه بيده ويقول به بتفكيره . إنما يفعل ذلك لأن اتجاهه قوياً حاداً قد ملك عليه شعاب نفسه .

والذي يقف من هدف الاتجاه موقفاً ضعيفاً رخواً خائفاً مستسلماً إنما يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد السابق .

الموجبة والسالبة :

الاتجاهات تنحوي بالفرد نحو شيء ما تسمى اتجاهات موجبة ، والاتجاهات التي تتجنب بالفرد بهيئاً عن شيء آخر تسمى اتجاهات سالبة .

العالمية والسرية :

الاتجاهات العالمية هي التي لا يجد الفرد حرجاً من إظهارها والتحدث عنها أمام الناس . وأما السرية فهي التي يحاول الفرد أن يخفيها عن الناس ويحتفظ بها في قرارة نفسه ، بل يسكرها أحياناً حين يسأل عنها .

الجماعية والفردية :

الاتجاهات المشتركة بين عدد من الناس تسمى اتجاهات جماعية ، والاتجاهات التي تميز فرداً عن آخر تسمى فردية .

فإعجاب الناس بالإبطال اتجاه جماعي . وإعجاب الشخص بصديق له اتجاه فردي .

(١) علم النفس الاجتماعي : لثيودور ايبي السيد . الطبعة الأولى مارس ١٩٥٤ الفصل الثاني عشر

العامية والنوعية :

والاتجاهات العامة تلك التى تنصب على الكليات أما الاتجاهات النوعية فهى التى تنصب على الدواخى الذاتية .

ودلت الأبحاث التجريبية دلالة مريحة على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية والسياسية تنسجم بصفة العموم ، فسأل عدد كبير من المحافظين والأحرار لمعرفة اتجاهاتهم نحو التعصب المنصرى والتعصب القوى والاستعمار والتسلح والسلام العالمى ، فاستمر المحافظون فى اتجاهاتهم المحافظة طوال الإجابة على أسئلة الاستفتاء واستمر الأحرار أحراراً فى اتجاهاتهم .

ويلاحظ أن الاتجاهات العامة أكثر ثبوتاً واستقراراً من النوعية وتسلك النوعية مسلكاً يخضع فى جوهره لإطار الاتجاهات العامة .

وبذلك تعتمد النوعية على العامة وتشقق دوافعها منها .

وظيفة الاتجاهات :

تتلخص وظيفة الاتجاهات فى أنها :

(أ) تضيق على إدراك الفرد ونشاطه اليوى معنى ودلالة ومغزى .

(ب) تكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بعوثراتها

(ج) تساعد الفرد فى محاولته لتحقيق أهدافه .

فالاتجاهات دوافع عامة مكتسبة ، إدراكية فى نشأتها الأولى وفى بعض أهدافها وهى بتكوينها ومقوماتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسمى لتحقيق أهداف الجماعة والفرد وهى وظائف عامة وخاصة تسمى لتحقيق أهداف الجماعة والفرد وهى ديفاميكية فى تفاعلها مع الموقف الذى يحتمله الفرد والبيئة . فهى بذلك إدراكية ، وظيفية ، ديفاميكية .

ويذهب كرتش وكرتشيلد^(١) إلى أن الاتجاهات وسط ديناميكي يقع بين العمليات النفسية الأساسية والعمل ذاته ، وهي تهدف إلى تنظيم الدوافع والوجدانات والإدراك والموامل النفسية الأخرى تنظيها تكامليا متسقاً ، يساير البيئة في تأثيرها ويؤثر بدوره فيها .

وبذلك تعمل الاتجاهات على تخفيف حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد في عاقلته للوصول إلى هدفه . فهي تعين الفرد إذن ، في تسكينه للمواقف المختلفة التي يتفاعل معها .

ويجدر بي أن أعرض عرضاً سريعاً للاتجاهات والمواقف فبعض علماء النفس لا يفرق بينهما ، فيؤكد الإنجليز أهمية الاتجاهات ويتباهون بالمواقف .

فالاتجاه — كما ذكرت سابقاً — هي الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد ، أما الماطفة فهي صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية .

والاتجاهات والمواقف تتشابهان في تجمعها حول شيء ما وفي شخصيتهما الانفعالية وفي توجيههما العام للسلوك وفي أثر البيئة والمجتمع في تكوينها .

طرق قياس الاتجاهات النفسية :

يمكن تقسيم طرق قياس الاتجاهات النفسية يصفة عامة إلى :

- (أ) الطرق التي تعتمد على التعبير اللفظي .
- (ب) الطرق التي تعتمد على ملاحظة السلوك الحركي .
- (ج) الطرق التي تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية .

Kruch, D. and Crutchfield R. S. theory and Problems (١)
of Soeii Psychology 1948, pp. 149 — 174.

والنوع الأول من أساليب القاييس هو أكثر الطرق تقدماً نظراً للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت قصير .

أما ملاحظة السلوك الحركي فتتطلب وقتاً طويلاً وتستلزم تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ، ومن أمثلة ذلك الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظتنا له في ذهابه المتكرر لأحد النوادي أو لتأدية فرائض الدين وذهابه للكنيسة أو المسجد بانتظام أو ملاحظتنا للشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات أو الذي يقرأ نوعاً معيناً من الكتب ، أو ملاحظتنا للجزء الذي يهتم به الشخص عند قرائته للمصحف دائماً وهكذا .

أما قياس التنبؤات الإنشائية في المواقف المختلفة بأن ندرس ردود الشخص الإنشائية على مجموعة من المؤثرات . ولا تصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعات كبيرة من الأفراد .

الطرق اللفظية لقياس الاتجاهات النفسية^(١)

طريقة الانتخاب :

تمتد هذه الطريقة على استفتاء يتكون من طائفة من الأسماء أو الموضوعات ، وعلى الفرد أن ينتخب أحبها إليه ، أو أهمها لديه ، أو أبغضها عنده ، أو غير ذلك من النواحي التي تراد قياسها . وعلى الباحث أن يرصد عدد الأصوات التي فاز بها بكل موضوع من موضوعات الاستفتاء ، وله بعد ذلك أن يحسب النسبة المئوية للأصوات . ثم يرتب الموضوعات ترتيباً يعتمد على القيم العددية لتلك النسب المختلفة .

(١) الاختبارات والقياس العقلية : للدكتور خليفة بركات (مارس ١٩٥٤) الفصل التاسع من ص ١٥٠ إلى ١٦٣ .

وتمتاز هذه الطريقة بسهولة وسرعتها ، ولهذا شاع استخدامها في حياتنا اليومية وفي الانتخابات السياسية وفي غير ذلك من الميادين المختلفة .

طريقة الترتيب :

تعتمد هذه الطريقة على ترتيب موضوعات الإستفتاء ترتيباً يعتمد على جوهرة نوع الإنجاز المراد قياسه . وبذلك يتكون الاستفتاء من عدد محدود من الموضوعات وتتلخص استجابة الفرد في ترتيب هذه الموضوعات بالنسبة لدرجة ميله نحوها أو نفوره منها ، أو غير ذلك من الاتجاهات النفسية ، وإليك المثال الآتي :

رتب المواد الدراسية الآتية بالنسبة لدرجة ميلك نحوها وحبك لها ، بحيث يصبح أولها أحب موضوع لك ، ويصبح آخرها أبغض موضوع لديك :

طبيعة — كيمياء — الفلسفة — تاريخ — نبات — جغرافيا — اجتماع — حيوان — علم النفس .

هذا وقد تتخذ استجابة الطالب الشكل التالي :

١ — علم النفس ٢ — الفلسفة

٣ — علم الاجتماع ٤ — تاريخ

٥ — جغرافيا ٦ — نبات

٧ — حيوان ٨ — كيمياء

٩ — طبيعة

وبذلك يسفر هذا الاختبار عن تفضيل علم النفس على الفلسفة .

والفلسفة على علم الاجتماع ، وعن نتائج الترتيب حتى ينتهي بالطبيعة كأبغض موضوع لذلك الطالب .

طريقة المقارنة الإزدواجية أو المفاضلة الثنائية: Paired Comparison Method

تتلخص هذه الطريقة في أن يفضل الشخص اتجاهاً على آخر نحو الموضوع الذي نقيسه . فمثلاً إذا أردنا التعرف على اتجاه الفرد نحو تقبله أو نفوره من شعوب أو أجناس عصرية مختلفة فإننا نعرض عليه شعبين ليفضل أحدهما على الآخر ثم شعبين آخرين ليفضل كذلك واحداً على الآخر وهكذا . ويلبى أن تعطى للبصوت فرصة التفصيل لجميع المقارنات الإزدواجية الممكنة .

تتمتع هذه الطريقة على المقارنة الإزدواجية ، فيتكون كل سؤال من أسئلة الاستفتاء من مقارنة موضوعين ، ثم تفضل أحدهما على الآخر بالنسبة لهدف الاتجاه المراد قياسه وإليك المثال التالي :

أ كعب (X) تحت الموضوع الذي تميل إليه ، في كل زوج من الأزواج التالية :

(١) نبات — وراثة

(٢) حيوان — حشرات

(٣) صناعات — ألبان

ويستطرد الاستفتاء حتى يستغرق جميع الاحتمالات الزوجية بالاستفتاء الذي يقوم على ستة موضوعات تتطور إلى ١٥ زوجاً صالحاً للمقارنة .

ونلاحظ أن عدد الأزواج الممكنة يتكون من الوحدات التالية :

نبات وراثة ، نبات حيوان ، نبات حشرات ، نبات صناعات ،

• =

نبات ألبان

٤ =

وراثة حيوان ، وراثة حشرات ، وراثة صناعات ، وراثة ألبان

٣ =

حيوان حشرات ، حيوان صناعات ، حيوان ألبان

$$\begin{aligned} 2 &= \text{حشرات صناعات ، حشرات ألبان ، صناعات ألبان} \\ 1 &= \text{صناعات ألبان} \\ 10 &= 1 + 2 + 3 + 4 + 5 \text{ أى عددها يساوى} \\ &= \frac{6(1-6)}{2} \text{ وهذا يساوى} \end{aligned}$$

لو رمزنا لعدد الموضوعات بالرمز ن

$$\therefore \text{عدد الأزواج} = \frac{ن(ن-1)}{2}$$

وتقوم طريقة المقارنة الازدواجية في وضعها العلمى الحديث على البحث الذى نشره ترستون L.L. thurstone عام ١٩٢٨ عن دراسته التجريبية للتعصب القومى .

طريقة التدرج : Rating Hethod

تدرج مدى التباعد النفسى الاجتماعى :

مقياس البعد الاجتماعى لبوجاردس^(١) Asocial Distance Scale

لقد كان بوجاردس أول من طبق فكرة المقياس على ناحية الاتجاهات ولازال مقياسه يستخدم في التعرف على اتجاه الأفراد نحو الأجناس المنصرية المختلفة . وهو يحتوى على عبارة ترمى إلى قياس اتجاه الفرد نحو درجة تقبله أو تقوره من الأجناس المنصرية قن ناحية نجد عبارة مثل : « أقبل الانجليز مثلاً أو الفرنسيين .. الخ بحيث يمكن أن أكون معهم علاقة مقبلة كالزواج » - ومن

(١) الدراسة المبينة لسلوك الاجتماعى : للدكتور رهندي فام منصور وآخرين الطبعة الثانية ١٩٦١ الفصل التاسع من ٢٩٢ الى ٣٤٣ .

ناحية أخرى نجد عبارة « يلبنى استبعاد الإنجليز أو الفرنسيين... من وطني » وبين هذه العبارات وتلك توجد عبارات أخرى تختلف في درجتها نحو الأجناس المنصرية أو الشعوب المختلفة . واستغل بورجاردس بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي الذي يحسه المبحوث نحو كل جنس من الأجناس المنصرية أو نحو أى شعب من الشعوب ويتكون المقياس من سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لهذه المواقف .

وفيما يلي تعليمات المقياس :

تيمناً لانطباعاتي الأولى أقبل عن رضى وضع أعضاء كل جنس عنصرى أو شعب من الأجناس المنصرية أو الشعوب الآتية :

(على اعتبار أنهم مجموعة ليس على أساس الانطباع أو الأثر الفردي الذى تركه أحسن أو أسوأ من عرفت منهم) أقبل عن رضى وضع كل قسم أو أكثر من الأقسام التى وضعت دائرة حولها .

أما السبع وحدات التى يتكون منها المقياس فهى :

١ — علاقة مقبلة بالزواج .

٢ — فى الغادى الذى أتمنى إليه كصديق .

٣ — فى نفس الشارع الذى أعيش فيه كجدار .

٤ — كموظفين فى مثل عمل فى نفس القطر .

٥ — كمواطنين فى نفس بلدى .

٦ — كمجرد زائرين فقط لوطنى .

٧ — أستبعدهم من بلدى .

ومقياس بورجاردس Bogardus E. : مع ذلك لا يقيس الحالات المتطرفة تطرفاً شافاً ، كالشخص الذى لا يكتفى أن يبعد الأجانب عن بلاده بل وبقا

كان اتجاهه هو نحوهم عموماً ويلاحظ على مقياس جاردنس الآتي :

(١) إن نتائج المقياس تمثل نتائج عدة مقاييس . فهو مجموعة مقاييس يمثل كل واحد منها مقياساً لكل شعب من الشعوب ويكون من سبع وحدات .

(ب) إن وحدات هذا المقياس لا تندرج بشكل متساو .

(ح) إن من يوافق على الوحدة الأولى في المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة لأن في الثالب من يرضى مثلاً أن يزوج بنتاة من جلس عنصرى آخر غالباً ما يقبل انتهاء هذا المجلس إلى النادى أو الشارع الذى يسكنه . ولذلك تزداد النسبة المثوية حتى الوحدة الخامسة في العادة . ولكن من يوافق على الوحدة السادسة والسابعة في هذا المقياس هم في المادة مجموعة أخرى من الأفراد إذ أن الوحدة السادسة والسابعة في هذا المقياس يوافق عليها أولئك الذين يتمصبون ضد الأجناس الأخرى .

(ع) لا تشتمل وحداته على مواقف تعكس اتجاهات بعض الأفراد المتطرفين طرفاً زائداً نحو الأجناس أو الشعوب المختلفة .

تدرج مدى الاتجاه من النفي إلى الإثبات

طريقة ليكرت Likert :

في هذه الطريقة يشتمل المقياس على عدة عبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه ونجد أمام كل عبارة درجات من الموافقة والمارضة مثل :

أوافق جداً — أوافق — متردد أو سيان — معترض — معترض جداً .

ويطلب من البحوث أن يضع علامة على الإجابة التى تعبر عن رأيه أحسن تعبير بالنسبة لكل عبارة من العبارات التى يتضمنها المقياس .

وبذلك يندرج اتجاه البحوث من نفي قاطع ، إلى نفي معتدل ، إلى حياد تام ، إلى إثبات معتدل ، إلى إثبات قاطع .

والخطوات التي تتبع في عمل ميزان من هذا النوع كما يلي :

(أ) يجمع الباحث عدداً كبيراً من الجمل التي تمس بالاتجاه موضوع البحث .

(ب) تعطى هذه الجمل لمينة من الأفراد تمثل من سيمطى الاستفتاء لهم .

على أفراد هذه المينة أن يضعوا علامة أمام الفئة التي تبين درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم عليها . وتحسب درجة كل فرد بجمع درجات استجاباته على كل الجمل ، على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الإيجابية وأقلها للاتجاهات السلبية أو العكس بالعكس .

(ح) تحذف بعد ذلك الجمل التي يكون معامل الارتباط بين الدرجات عليها والدرجة الكلية معامل ارتباط منخفض .

ويفضل الكثيرون هذه الطريقة لسهولة استخدامها ولأنها تكون في المادة ذات درجات ثبات عالية ولأنها تبين لنا بدقة درجة اتجاه الأفراد نحو المشكلة .

أمثلة من اختبار الاتجاهات النفسية

نحو العلاقات بين الجنسين

وقد قام الأستاذ إبراهيم حافظ في بحثه للدكتوراه ، ويتسكون من عدد من المهارات التي يجاب عنها بوحدة من :

لا أوافق مطلقاً — غير موافق إلى حد ما — لم أكون رأياً .

موافق إلى حد ما — موافق جداً .

ومن أمثلتها ما يأتي :

اختلاط الجنسين مفسد للأخلاق — تعليم البنت يضر من أنوثتها — الفتاة

ذات الماضي لا ينبغي أن تتخذ زوجة — سفور النساء يتنافى مع مبادئ الدين والأخلاق — خلق الله المرأة من أجل للرجل — لا بأس من أن يقوم الرجل من اهوجاج امرأته بالضرب أحياناً .

طريقة جتمان: (١) The Guttman technique the Scale Analysis on the Scologram Method.

تتلخص طريقة جتمان في محاولة إيجاد مقياس أشبه ما يكون بالمقياس المستخدم في الكشف عن قوة الأبصار ، فإذا قلنا مثلاً أن الفرد (س) قوة إبصاره $9/6$ مثلاً فإننا نستدل في الحال من هذه الدرجة على عدد الصفوف التي استطاع أن يميزها والتي عجز عن تمييزها في لوحة الكشف عن درجة الإبصار ، ومعنى هذه الدرجة أنه يرى كل ما هو أقل من $9/6$ مثل $12/6$ ، $18/6$ وأنه لم يزد من $9/6$. وبالمثل إذ رأى الفرد (ص) $6/6$ فمضى هذا أنه استطاع أن يرى كل ما هو أقل من $6/6$.

فهذا النوع من القياس مقياس تجمي صحيح : ومنه نستدل على عدد الصفوف التي رآها الشخص من درجته النهائية . وهذا هو أحد الأسس الهامة التي تميز القياس الصحيح في نظر جتمان .

ويلاحظ أن هذا الشرط لم يتوفر تماماً في جميع المقاييس السابقة نرى ليكرت ويوجاردس — أحياناً إذا حصل فردان على درجة واحدة فليس معنى هذا أنها بالضرورة قد اختارا نفس المهارات أو استجابا بطريقة واحدة .

فمحاولة جتمان إذن تستهدف عمل مقياس بحيث إذا وافق فرد على عبارة معينة فيه فلا بد — في أغلب الأحوال — أن يكون قد وافق على كل المهارات التي هي أدنى منها ، ولم يوافق على كل المهارات التي تعلوها . فإذا أمكن أن يحقق القياس

هذا استعملنا من الدرجة التي يحصل عليها الفرد أن نتعرف على العبارات التي وافق عليها بالذات ، ولم يشترك فردان إذن في درجة واحدة على مقياس جتمان إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات ، وبهذا يرى جتمان أن تفسير الدرجة التي يحصل عليها الفرد إلا معنى واحداً : فدرجة الشخص هو النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والمليا التي لم يوافق عليها وهذا ما يميز المقياس التجميعي الصحيح في نظر جتمان .

ويحسب لمقدار ثبوت المقياس من ناحية عدم شذوذه عن هذه القاعدة معامل خاص يسمى معامل الاسترجاع Index or Coefficient of Reproducibility فكلما اتفق الأفراد في الموافقة على كل العبارات من أسفل إلى أعلى حتى إذا ما حصل الواحد منهم إلى نقطة معينة لم يوافق على كل ما يعلوها — زادت قيمة هذه المعامل ، وزادت دقة المقياس وثبوته — أما إذا وافق بعض الأفراد على عبارات معينة ولم يوافقوا في نفس الوقت على العبارات التي هي أدنى منها فإنه بهذا القدر يقل معامل الاسترجاع .

إلى أي حد يمكن تغيير اتجاهات الفرد :

إن هذا السؤال يجرنا إلى التمرض لدى عمق الاتجاهات التي نحن بمصددها فالإتجاهات النفسية التي تأصلت في الشخصية والتي انقرست في السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد لا يمكن تعديلها إلا عن طريق بعض الوسائل الخاصة كالتحليل النفسي . ولكن عدداً كبيراً من اتجاهات الفرد تصدر عن الزواف التي خبرها الفرد في مراحل لاجئة كأن يكون ذلك نتيجة لمعويته في جماعة عالة كحجرة الدراسة أو جماعة أصدقاء أو جماعة دينية كأن يكون مسيحياً أو مسلماً أو جماعة ثقافية الخ .

ومما يجدر ملاحظته في هذا الصدد :

أولاً : الإتجاهات المنقرسة في البناء الأسامي للشخصية ، كسمات الشخصية مثلاً لا يستطاع تغييرها بالوسائل المادية .

ثانياً : إن تغيير اتجاهات أعضاء الجماعة قليل الجدوى ولا بد من التعامل مع الجماعة ككل وذلك لأن الاتجاهات تتبع الجماعة وتتعامل بموقفها .

ثالثاً : إن محاولة تغيير الاتجاهات بإلقاء المحاضرات أو بالجدل المنطقي عديم الجدوى فلم يستطع بعض من اعتمدوا على هذه الطريقة أحداث أى تغيير ، بينما حصل بعض آخر على درجات مختلفة من التغيير في الاتجاه المرغوب فيه ، ولكنها تغييرات عرضية سريعة الزوال .

رابعاً : كلما كان الموقف غامضاً كلما ازداد قيام الاتجاهات على الانفعال وعلى أسس غير واقعية .

خام :

يرى الباحثون في سيكولوجية الشخصية أن الشخصية ما هي إلا مجموعة الاتجاهات التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها ، وأنه على قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية وانسجامها تكون قوة الشخصية وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقته شخصيته . ويرى علماء التربية أن التعليم الذى يؤدى إلى اتجاهات نفسية سالحة في التلميذ أكثر جدوى من التعليم الذى يؤدى لجرد كسب المعرفة إذ أن الاتجاهات النفسية يتجر أثرها دائماً ، بينما تضعف الخبرات المعرفية عادة لموامل النسيان .

ولما كانت الاتجاهات النفسية تكون جزءاً هاماً من التراث الثقافي الذى ينتقل من جيل إلى جيل مع ما يتبعه من معتقدات وعادات وقيم وأفكار ، فإن علماء النفس والاجتماع وعلماء الأجناس ورجال التربية يوجهون اهتماماً كبيراً لدراسة الاتجاهات النفسية ومحاولة قياسها .

الفصل الخامس القيم

(م ٨ — علم النفس)

القيم Values

التحليل الفلسفى لمفهوم القيم

اختلفت المدارس والمذاهب الفلسفية حول مفهوم القيم الفلسفى وتفاوتت الآراء بل وتضاربت فى هذا الشأن . وفى هذا يقول جون دىوى « أن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى قىما ليس فى الواقع سوى إشارات إنفعالية أو تعبيرات صوتية وبين الاعتقاد فى الطرف المقابل بأن المايين القبلية *apriori* العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق » .

وقد تعدى مفهوم القيم المجالات الفلسفية إلى مختلف مناحى الحياة والسلوك البشرى وارتبط بإهداف المرء وسعادته ومع ذلك ظل يعمزل عن اهتمام العلماء — الباحثين وكذلك شاع استخدامه عند الحديث عن انقسام العالم إلى مسكرين وفى المقارنة بين النظم الاقتصادية وغيرها ... إلخ وتداول سلوك الأفراد والجماعات .

ولو قلنا أن القيمة هو المائد الذى يعود على الإنسان من الأشياء — فإذا فقدت الأشياء قيمتها لم تعد لهم الإنسان ولذلك نجد الإنسان يهتم ببعض الأشياء ولا يلتفت لبعضها الآخر وذلك حسب قيمة الشيء . ويحدث فى حالات اليأس الشديد أن تفقد جميع الأشياء قيمتها فى نظر الفرد وبذلك يكون أقرب إلى الأموات من الأحياء .

وطالما أن الإنسان يحيا فإنه يلتقى فى هذه الحياة أهداف ، ومثل مميئة يسمى لتحقيقها ، ولكن الشيء الصريح والضمنى الذى يوجه هذا الأحياء هو قيم الإنسان المؤثرة فى نفسه . وتعتبر القيم إحدى المؤثرات التى تؤثر فى سلوك الفرد ولكن ليس كل المؤثرات .

ونجد كثيراً من الناس يفعلون أشياء يكون فيها تحدى لميولهم ورغباتهم

أو نزعاتهم المباشرة وحواجزهم الوقتية المارضة وهؤلاء تقول عنهم أنهم يسدون بحسبها تعليمه عليهم قيمهم . وفي بعض المواقف الأخرى نجدهم يعملون ضد ما يمتدنون وذلك تحت تأثير الظروف والدوافع المارضة وهم يعتقدون يمانون قدراً من الصراع الداخلي بين ما ينزعون إليه فعلاً وما يرجون تحقيقه بوازع من إحساسهم بالتزامهم الخلقى أى بحسب القيم التى يؤمنون بها .

وفي حالات قليلة يلتقى الصراع عند الفرد وهذا يتم عندما تلتقى قيم الفرد مع رغبته ، وهذا تلاحظة في قلة نادرة من الفلاسفة وهى حالات مثالية لا بد للبريين من العمل على زيادتها .

المشكلة الفلسفية :

نستطيع أن نضع المشكلة الفلسفية في السؤال التالى :

هى قيم الأشياء تحدد بمعدل عن خبرة الناس بها فى الحياة الواقعية أم أن قيمة الأشياء فى حياة الناس تشتق من خبراتهم فيها ؟ .

أو قد يكون السؤال فى الصيغة التالية :

هل قيم الأشياء فى ذاتها وهى لذلك تعمل على الناس أم الناس هم الذين يختلفون لما هذه القيم ؟

ولقد انقسم الفلاسفة بصفة عامة قسمين حول هذا الموضوع وهما :

١ - انجاء الفلسفات المثالية أو العقلية

٢ - انجاء الفلسفات الطبيعية .

موقف الفلسفة المثالية فى القيم :

فى هذا الأبد لنا أن نعرض لفلسفة أفلاطون « بنظرة فى نظرية المعرفة والمثل »

ويكاد يكون الاتفاق تاماً بين رجال الفكر على أن ما كان يقصده أفلاطون هو أن مصدر القيم الإنسانية خارج الحياة الواقعية والخبرة الحية للإنسان في هذا العالم المتقلب وإن المصدر هو عالم المثل وهو في نظره عالم أبدي مطلق وثابت . وكان يرى أصحاب هذا الرأي أن إرجاع القيم إلى عالم العقل قد حل مشكلة القيم ، ولكن في الواقع أنه لم يحل لنا المشكلة لأن مجرد تعيين المكان الصحيح لا يمد حلالها وخاصة وأن هذا العالم المثالي لا نستطيع أن نصل إليه بالتجريب أو القياس ، بل ولا نتحكم في ظروفه وأوضاعه وأن قلة بسيطة نادرة من الفلاسفة هم الذين يستطيعون أن يصلوا إليه بواسطة العقل الثابت وهذا لا يناسب واقعنا ولا يفيد في حل مشكلاتنا الحاضرة .

ولا بد كذلك أن نتعرض لفلسفة كانت : فكانت كان عالم عصرى مهما سما بمقرئته لا يستطيع أن ينفصل عن أحداث بيئته . فقد وجد في عصر علمي تقدم فيه العلم وخطا درجات كبيرة ، وبدأت حركة التشكيك في كل ما هو قديم — لذا لم يستطيع « كانت » عندما حاول التصدي لذلك أن يلجأ إلى العالم الخارجي كما فعل أفلاطون ، بل كان داخلياً هو العقل . فأكد أن مصدر القيم من جمال وعلم وأخلاق مصدرها العقل . فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل ، وإنما العكس هو الأصح . أي أن تركيب العقل هو الذي يعطى للخبرات الحسية شكلها الخاص الذي ندركه .

وهذا يكون « كانت » قد أقام حاجزاً نهائياً بين العقل والعالم الخارجي وبهذا لم يختلف كانت عن أفلاطون لأن كل منهما حدد المكان فقط وكذلك لم يوضح كانت كيف تؤثر المحسوسات الخارجية في العقل .

ولذلك لا نستطيع في العصر الحاضر الذي يتغير فيه كل شيء بهذه السرعة المنهكة أن نهتدى بفلسفة أفلاطون أو كانت لأنها لا تعين لنا جمل للموقف الخطير الذي تحياه البشرية الآن . ولذلك لا بد من حل واقعي ولا بد لنا أن

يكون هذا الحل الذى نختاره أن يكون من واقعنا أيضاً .

موقف الفلسفة الطبيعية من القيم :

لاحظنا فى الفلسفة المثالية أن كل من (أفلاطون — كانت) كان يعتمد من عالم الواقع : لذلك لابد أولاً لنا أن نعرف هل موضوع القيم جزء متكامل مع سائر جوانب الخبرة الإنسانية الواقعية أو هو شيء مستقل ومعزول عنها ؟
أما موقف الفلسفة الطبيعية فلإنها تعتبر القيم جزءاً لا يتجزأ من الواقع الموضوعى للضياء والخبرة الإنسانية ، ويوضح (سبيوزا) هذا المنطق بقوله :

نحن لا نسمى لشيء ما على الإطلاق ولا نريده أو نشوق إليه أو نرغب فيه لأننا نعتبره شيئاً حسناً ولكننا على العكس نعتبر الشيء حسناً لأننا نسمى إله ونريده ونشوق إليه ونرغب فيه .

ويكاد أن يؤكد « سبيوزا » أنه بلغة العصر الحاضر أن القيم التى نتطلع إليها ونتمسك بها هى نتائج عادات فكرية كونها حول الموضوعات أو الأشياء والتى ترتبط عندنا بتلك القيم . وعلى ذلك الأساس فإن القيم من الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من بناء كيانها .

وعلى هذا بالنسبة لهذه النظرة الطبيعية التجريبية فالأشياء فى ذاتها ليست خبرة أو شريعة أو صحيحة أو خاطئة وإنما هذه الأحكام تصدرها من واقع تأثيرنا فى هذه الأشياء وتأثرنا بها ، إذن فلا بد أن تكون القيم بهذا المعنى هى عبارة عن أحكام يصدرها الإنسان على الأشياء . أى أن القيم أحكام مبنية من واقع تعاقلنا مع الأشياء ، ومن واقع خبراتنا بها فى مواقف معينة .

القيم والخبرة الإنسانية :

يمكن تعريف القيمة على أساس الخبرة بأنها « صفة يكتسبها شيء أو موضوع

ما في سياق تبادل الإنسان مع هذا الشيء أو نستطيع القول بأن القيمة لفظ نطلقه لهدل على عملية تقويم يقوم بها الإنسان - ونهملها بإصدار حكم على شيء أو موضوع ما أو موقف ما .

فما تقدم ينصح لنا أن القيم ليست مجرد سلوك اعتقائي كما يقول شارل موريس مثلاً لأن مثل هذا التعريف لا يتضمن المعايير التي يحدث التفصيل على أساسها .

وكذلك نستطيع القول أن القيمة ليست مجرد موضوع ميل أو اهتمام ، لأن الميل والاهتمام قد لا يلتقيان مع المعايير التي تحددهما بلهتى وما لا يبنى أن يكون ، وهل هذا يكون مفهوم القيم يقوم على أساس خاصية معيارية وليس على أساس خاصية وجودية لحسب .

مفهوم القيم :

فالقيمة على هذا مفهوم يطلو على تلك المفاهيم جميعاً (الاتجاه والذاتية والرفية) فهي اعتقاد بأن نوعاً من السلوك الإنسانى (مثل الأمانة أو الشجاعة) أو هدفاً من الأهداف النهائية (مثل المساواة أو الحرية) أفضل من غيره بالنسبة للفرد شخصياً أو بالنسبة للمجتمع ، وبمجرد أن يكتسب الفرد قيمة معينة ، فإنها تصبح شعورياً أو لاشعورياً سوى معياراً لارشاد سلوكه وتكوين اتجاهاته نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة بها ولتبرير سلوكه الشخصى وسلوك الآخرين وللحكم أخلاقياً على نفسه وعلى الآخرين ولقارنة نفسه بالآخرين .

ويمكن هنا أن نميز بين نوعين من القيم :

قيم وسائل ، وقيم أهداف ، وقيم الوسائل ماهى إلا قيم أنواع السلوك التي يفضلها الفرد عن غيرها مثل الأمانة ، والشجاعة ، والصدق ، والوطنية ، والنظافة والتسامح وتحمل المسئولية والعراحة والعمل الجاد .

وقيم الأهداف ماهى إلا قيم تحديد ما يسمى المرء لبلوغه وتشير إلى الأهداف

التي يفضلها عن غيرها والتي يمتد لها نستحق منه شخصيا ومن المجتمع الذي يعيش فيه السعى في سبيل تحقيقها ، مثل المساواة والحرية واحترام الآخرين ، والصدقة والسيادة والحكمة والسلام والحياة الكريمة .

وعلى هذا فإن مجال القيم يشمل كافة جوانب النشاط الإنساني ، ولا شك أن العناصر الثلاثة الحق والخير والجمال تبين معيار القيمة وتمثل صفات السلوك الإنساني في تفاعله مع الأشياء التي تؤمن بها يعيشه وتعطي بعض الأشياء خصائص وقيم تميزها عن غيرها في مواقف معينة .

الاتجاهات والقيم :

الاتجاه هو تنظيم لعدة معتقدات تتعلق بموضوع (محسوس أو مجرد) أو موقف معين . وهذه المعتقدات تجعل عند الفرد استعداداً لأن يستجيب لهذا الموضوع أو للموقف بطريقة يفضلها عن غيرها .

وبعض المعتقدات هو تأكيديات بأن أشياء معينة .

الموضوع أو الموقف صحيحة أو خاطئة والبعض الآخر هو تأكيديات بأن أشياء معينة عن الموضوع أو الموقف مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها .

فاتجاهنا نحو ملكية وسائل الإنتاج مثلا ، هو مجموعة معتقداتنا التي تتعلق بملكية أدوات الإنتاج والتي تجعل عندنا الميل والاستعداد والاهتمام لأن نؤيد الملكية العامة لوسائل الإنتاج ، وبعض هذه المعتقدات تتضمن تأكيد أن حرية الفرد في أن تملك ما يشاء من أدوات الإنتاج تؤدي إلى تركيز الثروة في أيدي فئة قليلة وبالتالي تقضي على العدالة الاجتماعية والديمقراطية وتبعض معتقداتنا أيضا عن هذا الموضوع أنه من المرغوب فيه أن تتحقق الكفاية الإنتاجية وتكافؤ الفرص وأنه من غير المرغوب فيه أن تحتكر فئة من الأفراد أرباح الأغلبية من الشعب .

الفرق بين القيم والاتجاهات :

والقيم حسب مفهومها السابق تختلف عن الاتجاهات في عدة نواحي هامة فالقيمة تتعلق بنوع السلوك أو هدف نهائي في حين أن الاتجاهات تتعلق بموضوع أو موقف معين والقيمة هي اعتقاد في حين أن الاتجاه هو تنظيم لمدة معتقدات .

والقيمة تقود السلوك والأحكام والاتجاهات والمقارنة والتبريرات ، في حين أن الاتجاه يجعل عدد الفرد استعداد لأن يستجيب لموضوع أو موقف معين بطريقة يفضلها عن غيرها .

مصادر القيم :

القيم في حقيقتها - وفق ماسبق من مفاهيم - هي عمليات انتهاء واختيار يقوم بها الإنسان في مجالات الحياة وفق اتجاهاته وميوله وأهتماماته ، وتقديره للأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقدير .

ولكن ينبغي أن نذكر أن عملية الاختيار لا تتم في الفراغ وإنما يقوم الأفراد بهذه العملية متأثرين بالأساس الثقافي المجتمع الذي يعيشون فيه ، وبالوسط الذي ينشأ فيه كل فرد ، وما ينظمه هذا الوسط من نظم وتقاليد مرعية ومن أعاط سلوكية ومن عادات اجتماعية أصبحت جزء من ثقافة المجتمع .

تنظيم القيم :

والقيم عند كل فرد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها ومع التمييز الذي ذكرناه بين القيم والوسائل وقيم الأهداف فإنه يمكن أن نحدد تنظيمين ترتب فيهما القيم ويرتبط كل من التنظيمين وظيفياً ومعرفياً بالآخر ، كما يرتبط كل بكتير من الاتجاهات وفي المواضع التي يصعب على الفرد فيها أن يسلك سلوكاً يتفق مع قيمه ، فإنه يعتمد في الاختيار على تنظيم هذه القيم عنده ، وعلى ذلك يمكن أن

يقال أن تنظيم القيم يمثل ترتيباً تملأه الفرد لقواعد الاختيار بين نوعين أو أكثر من السلوك أو بين هدفين رئيسيين مفضلين عنده أو أكثر .

لذلك فالقيمة الاجتماعية هي نتاج خبرات اجتماعية وهي تتكون نتيجة انتقاء يراه الفرد بمد أن يصطلح عليه أفراد المجتمع لتنظيم السلوك أو الأهداف بينهم ويمكن أن تقسم القيم تبعاً لمستويات ثلاث تمثل ما يلي أن يكون وما يفضل أن يكون وما يرجى أن يكون .

وهذه المستويات هي :

(أ) القيم الإلزامية :

وتشمل الفرائض والنواهي - وهذه تضم القيم ذات القدسية التي يلتزم بها أفراد ثقافة معينة ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام أو عن طريق القانون والعرف معاً ، ومن هذه القيم مثل :

تنظيم العلاقة بين الجسدين : مسئولية الأب نحو الأسرة ، حرية الأفراد .

(ب) التفضيلات « القيم التفضيلية »

وهذه القيم هي التي تكون قيم مرغوب فيها من المجتمع ويشجع أفرادها على الاقتداء بها بالكافئات وغيره ... ومنها النجاح في الحياة العملية والترقى في مهيدان العمل .

(ح) القيم الطوبائية أى المثالية :

وهي التي يطمح المجتمع إليها بميدة المال ومع ذلك يصبوا إليها بظفره ويريدوا في مواطنون مثل مقابلة الإساءة بالإحسان .. كذلك القيم التي تتطلب الكمال في أمور الدين والدنيا معاً ، ومع ذلك يكون لها أثر في توجيه سلوك المؤمنين بها .

ونلاحظ في مستويات الإلزام الثلاثة للقيم تداخل وعدم اتصال كلى وكذلك تنميز القيم من مستوى لآخر ، وفي مجتمع لآخر وهكذا نجد أن تماسك المجتمع يعتمد على وحده قيمة وانتشارها وعدم وجود التناقضات بينها .

انتشار القيم في المجتمع وتجانسها:

قد تتخلى جماعة عن بعض القيم الثقافية في المجتمع ويكون ذلك نتيجة عوامل مختلفة مثل الاحتكاك بثقافات أخرى هذا في حين أنها تحتفظ بغيرها من قيم مجتمعيها وكذلك في أحيان أخرى قد يدافع الفرد بكل ما يملك حتى يروجه عن قيم مجتمعيه السائدة فيه .

فدى التجانس في قيم مجتمعي ما يتوقف على التجانس في أحواله الاقتصادية وظروفه الاجتماعية فيقدروحدة القيم في المجتمع ، نلاحظ تماسك و يتعدد الاختلاف والتفاوت في قيمة نوجد اتصالا وتساككا ، ومن ذلك ينتج الصراع القيمى في المجتمع و ينتج هذا الخلاف نتيجة لاختلاف خبرات الناس في ثقافة المجتمع الذى يخبروا فيه وينجم بذلك اختلاف القيم الإلزامية .

وكذلك بالنسبة للنجاح في الحياة فهى قيمة تفضيلية ، فوجد اختلاف الناس في تفسيرها باختلاف طبقاتهم ، وكذلك بالنسبة للقيم الطوبائية .

ويمكن أن نمد المايير التى تحكم بها على أهميه القيمة عند الفرد ، وكذلك مدى شدتها وهذه هى :

(أ) الاستعداد للتضحية والبذل بالدرجة التى يكون بها الشخص مستعداً للتضحية وبذل الجهد والمال بهذا يعبر عن تمسكه بها .

(ب) اختيار طريق العمل أو رسم خطة المستقبل في حدود الظروف المتاحة .

(ح) ثم الاختيار بصفة عامة في الحياة اليومية سواء للون من النشاط عندما يحتاج أكثر من لون في وقت واحد .

وهذه المعايير مترابطة وليست منفصلة عن بعضها البعض .

وقيم الشخص تؤثر في اختياره لمهنة معينة ، وكذلك اختياره لمهنة معينة يؤثر بدوره في قيم الشخص الذي اختار هذه المهنة . أما إذا كان الشخص يرى أن المهنة أو العمل يحاول تغيير قيمه العليا — فتراف في أغلب الأوقات يرفض بقائنا ويقف ضد هذه الفكرة .

التناقض في القيم والصراع القيمي وعلاقة ذلك بالتغيير الاجتماعي : —

إن التناقض والاختلاف القيمي من شأنه أن يثبت الصراع الطبقي والتناقضات الطبقة من جيل إلى جيل ويدفع استمرار هذا الوضع إلى عملية التطبيع الاجتماعي إذ يتأثر الفرد منذ ولادته بالبيئة المباشرة المحيطة به .

ويتخذ التناقض الاجتماعي الناجم عن الاختلاف القيمي في المجتمعات الطبقة المعككة صوراً شتى منها اللامبالاة أو لامبالاة طبقة أو طبقات معينة بأمور تعتبرها غيرها من الطبقات على غاية الأهمية في حياة المجتمع وفي أمنه واستقراره فنلاحظ الصراع كذلك في المجتمعات الرأسمالية بين الرأسماليين والاحتكاريين والمال .

وكذلك اختلاف بيئة الرفيع عن المدينة بسبب عدد من التناقضات في القيم هنا وهناك وبشأن الاختلاف في القيم بين الطبقات كذلك لا اختلاف نظريتهم إليها .

وذلك لاختلاف مركز كل منهما في المجتمع أو في الطبقة التي ينتميان إليها ، مما يترتب عليه اختلاف نظرة كل من الطبقتين إلى الحياة . ومن ثم اختلاف في قيمهما وهذا لا ينفك بالضرورة حدوث الصراع بينهما .

والحاجة إلى مراجعة القيم والعمل على تعديلها أو تعديل الظروف الموضوعية التي تربط بها قد أصبحت حاجة ماسة في العصر الحاضر ونستطيع أن نلح من خلال مظاهر القلاقل وعدم الاستقرار التي تشاهدها اليوم في كل مكان رغبة عامة

تبرعها مختلف الشعوب في تمديد القيم القديمة مثل قيم الإحتكار والاستقلال وقيم الاستثمار وقيم التفوق المنصري وقيم التفرقة على أساس الجنس والفرقة على أساس المركز الاجتماعي .

التربية وتكوين القيم :

« يعتبر ضمير الجماعة « قيمهم » هو مصدر الأوامر في المجتمع أى مصدر الأمر والنهي بالنسبة للواجبات والمهرمات الثقافية وضمير الفرد يتكون منذ الطفولة الأولى نتيجة الإلتزام بالأوامر الصادرة للفرد من السلطة الضابطة الخارجية (الوالدين والمدرسين) التى تمثل ثقافة المجتمع فى التدريب يتعلم الطفل ضبط النفس ويصبح قادراً على القيام بالسلوك المرغوب فى المواقف المختلفة دون أن يلجأ إلى كل لحظة أن يتلقى التوجيه المرغوب فيه فى المواقف المختلفة ودون أن ينتظر فى كل لحظة أن يتلقى التوجيه أو الأمر من الخارج وهذه العملية هى عملية تكوين الضمير .

ولا تنفصل عملية تكوين الضمير على مرحلة الطفولة المبكرة ولكنها عملية مستمرة وهذه العملية تتضمن تحولاً من الإلتزام بالأوامر الخارجية إلى التوجيه الذاتى وضبط النفس وتحولاً من السلوك بدافع الخوف ، والخضوع للغير إلى التفضيل القائم على إحترام الذات والأعزاز بالنفس وتحولاً من مجرد الرغبة فى التوافق مع الجماعة والسعى لارضائها أو الحصول على رضاها وقبولها أو رضاها كما هى والعمل وفق صيغة الذات المثالية وهذا هو أرق المستويات فى نمو الضمير وهو الذى تستهدف التربية الوصول إليه بالفاشلة من أبنائها .

ونستطيع تعريف الضمير هنا — بأنه قدرة عقلية — مكتسبة تتضح فى معالجة الفرد لما يواجهه من مواقف الصراع بإرجاعها إلى المستور القيمى الذى يدين به والذى تنطوى عليه الذات المثالية .

فالمصدر الأساسى للقيم عند الأفراد هو ثقافة المجتمع الذى يمشون ويمشون

فيه ووظيفة التربية هي المحافظة على قيم الجماعة عرضاً في الجيل الواحد وطولاً أى بتتابع الأجيال كما يسهم في تعديل وتطوير ما يحتاج منها إلى تعديل وتطوير .

وبالتربية يكتسب الطفل القيم الأساسية والتي هي الدعائم الأولى لبناء ذاته وشخصيته في محيط الأسرة .

وعامل القدرة عامل هام له تأثير بالغ في تربية الطفل وتكوين قيمة واعطائه صورة عن ذاته وذاته التالية . والإنسان لا يستطيع أن يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات الخير وقيمه إلا إذا تبنى تلك الاتجاهات والقيم كخطوة أولى في تكون الذات المتكاملة التي تعمل بدرجة من الاستقلال اللبسي عن الكبار المحيطين به .

وكثيراً ما تكون القدوة أكثر أثراً في أساليب الثواب والعقاب لأن الطفل ينزع إلى التقليد .

وقد تتعارض أساليب التربية والمطالب التي يفرضها الكبار على الطفل مع تصرفاتهم فيما يامل الطفل من جراء هذا وتعرض شخصيته للضرر والانحراف ومن ثم فإن التناسق بين أساليب التربية والتهديب والمختلفة مع القدوة في بيئة الطفل أمر بالغ الأهمية للشأفة الطفل وتكامل شخصيته .

في هذا العصر الحديث الذي هو عصر الوعى والتحرر الشبني وعصر الحركة السريعة والنمو المضطرد للمجتمع لا يتم إلا إذا تضافرت جهود جميع أبنائه وتناسقت اتجاهاتهم وتوحدت قيمهم الأساسية .

وتتحقق هذه المتنافسات في مجتمعتنا الإشتراكي العربي الذي يؤكد أهمية العمل والإنتاج لاقتناء والملكية والذي تقاس قيمة الفرد بعمله وإنتاجه بما يملكه من ثروات .

مسئولية المدرسة في المجتمع العربي :

أن التحول الذي يمر به مجتمعتنا من عصر الانقطاع وسيطرة رأس المال متعزلاً

إلى الإشتراكية والإشتراكية العربية بالذات. يلقى على المدرسة وعلى التربية مسئوليات خطيرة هي إعداد الأجيال المساعدة على أساس القيم الجديدة التي تتطلبها هذا المجتمع النامي المتطور .

ولا يمكن أن يتحقق هذه المهمة إلا إذا قامت التربية والمدرسة بدراسة عملية التطبيع الاجتماعي في الأسرة وجوها المحيط والقيم التي تسودها والتعرف على رواسب المهود الماضية في التربية الأسرية .

فالمدرسة هي المسئولة الأولى عن إحداث التماسك الاجتماعي بين أبناء الشعب العربي و دفع عجلة التقدم للأمام .

أما مسئولية المدرسة لا تقتصر على تلقين التلاميذ العلم النظري أوحى المبادئ والقيم التي ينشدها المجتمع فالتحصيل النظري لا يكفي وحده لتعديل السلوك والنظرة إلى الأمور والحكم على الأشياء . لأن الانحياز على الجانب النظري يؤدي إلى الأزدواج ما بين القول والعمل :

لذا فتربية المواطن العربي يجب أن تقوم على أساس معلومات وظيفية ومدرجات حية تكون خبرات نافعة مفيدة في مجال حياته وعيشة . وهذا يجب أن يؤثر في مناهج المدرسة والوان النشاط المختلفة بها .

تغيير القيم في المجتمع العربي :

أن ثورة ١٩٥٣ م أعادت العالم تغيير في مجتمعنا العربي وهي من أهم ما أحدث التغيير في قيمنا الاجتماعية وفي ضوئها نستطيع أن نلم بما يلي :

١ - القيم المتصلة بكيان الأمة العربية ورسالتها في الداخل وهذه تبلورت في مفهوم القومية العربية والتحرر والوحدة العربية ،

٢ - القيم المتصلة بمكانة الوطن العربي .

٣ - القيم المتصلة بالأوضاع الداخلية والعلاقات الاجتماعية .

٤ - وفيه التمسكة بالعلاقة بين الجنتين مثل إعطاء التواضع لها. وقد أصبح مجتمعا الآن بالإضافة إلى نظريته إلى تراثه الخالد ينظر دائما إلى الأمام مطلقا إلى مستقبل زاهى مليء بالسكال والحرية والديموقراطية .

القيم في مجال الوظائف والأختصاصات . -

تنتقل القيم عن طريق الأسرة والمؤسسات الاجتماعية وتختلف القيم باختلاف المجتمعات وكذلك تختلف في نفس المجتمع أثناء تطوره التاريخي عنه في بعض المراحل الأخرى .

والمجتمعات الواعية تحاول عمدا نقل ما تدين به من قيم جديدة إلى الأجيال الصاعدة بحيث تتفق هذه القيم مع الصورة المستقبلية لهذا المجتمع الجديد وما يتطلبه من مقومات .

ولذلك فنجد في بعض المجتمعات تحديدا واضحا لبعض الأدوار التي يقوم بها كل من الأبرين والأفراد الأسرة .

وفي بعض المجتمعات الأخرى التي تكون قد تطورت وتكاملت فيها النظرة بين الجنتين نجد أن المجتمع ينظر إلى أبنائه نظرة متكافئة ويتيح لهم ظروف تسهل لهم أكبر قدر ممكن. ون تكافؤ الفرص .

لذلك فإن المجتمعات تعتمد على الأسرة في تطبيع الناشئ بهذه القيم عن طريق تحديد الأدوار والوظائف والأختصاصات التي يجب تطبيعها الناشئ حتى تتماشى مع أهداف المجتمع .

ومن هنا تظهر الأهمية البالغة في دراسة الوضع الراهن للقيم في مجال الوظائف والاختصاصات وتوزيعها بين أفراد الأسرة ومدى تحديدها بالنسبة للجنتين .

وتظهر أهمية الدراسة أيضا لأنها تكشف عن كيفية تنوع هذه الأنماط بتفاوت الإوضاع الطبقة وتفاوت الوضع التعليمي بين أهل الريف وأهل المدينة

وكيفية تدور هذه الأعطاط باختلاف الجلسين وهذا هو ما سنحاول توضيحه في هذه القسم من البحث .

الفروض : -

يتحدد الفرض الأساسى الذى يحاول هذا القسم أن يحققه فى أنه تختلف القيم كما تنعكس فى مجال توزيع الوظائف والاختصاصات بين أفراد الأسرة باختلاف الأبعاد الثلاثة الآتية : -

(أ) البعد الطبى .

(ب) البعد الرقيق المدى .

(ج) البعد الجلسى .

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض الآتية : -

١ - تختلف القيم فيما يتعلق بتوزيع الوظائف والاختصاصات فى مجال العرف باختلاف الأبعاد الثلاثة السابقة .

تختلف القيم أيضاً فيما يتعلق باختصاص كل من الوالدين فى إختيار العريس وكذلك فى إختيار العروسة باختلاف الأبعاد الثلاثة .

٣ - تختلف القيم المتعلقة بمن من الزوجين تسند إليه الأعمال المنزلية وكذلك الأبعاد الثلاثة .

٤ - تختلف القيم فيما يتعلق بمن الذى يحمل عمل الأب وعمل الأم فى حالة غياب أحدهما باختلاف الأبعاد الثلاثة .

٥ - تختلف القيم فيما يتعلق بتمايز الدور الذى يسند إلى البنت عن الدور الذى يسند إلى الولد بالنسبة لأعمال المنزل وكذلك تختلف القيم فيما يتعلق بمن يقوم بحسم الخلافات المائلية باختلاف الأبعاد الثلاثة .

(م ٩ - علم النفس)

ولقد بينت نتائج البحث المبني على الفروض السابقة: —

أنه يوجد تمايز في الأدوار بشكل يزيد تحديدا بين أهل الريف عن أهل المدينة ولذلك نجد بصفة عامة أن الطبقة الوسطى في المدينة تمثل بالنسبة للطبقة الدنيا في الريف طرف تقيض .

معنى الطبقة الدنيا في الريف :

تظهر صفات الأسرة الأبوية بشكل أجلي وواضح ويظهر التمايز بين الأدوار بشكل أكثر تطرفا وتزايدا فنجد أن الزوجة بحكم وجودها في المنزل تصبح ملازمة للأطفال بدرجة أكبر من الأب ولذلك تصبح الأم مسئولة عن رعاية الطفل أما الأب فعملية التشكيل وتطبيع الطفل بالقيم المطاوعة .

وفكرة التعاون بين الزوجين في تدشئة الطفل ورعايته لم تحظ بتأييد يذكر وخاصة بالنسبة للطبقة الدنيا في المدينة .

ونجد أنه في جميع المجتمعات التعاون بين الزوج والزوجة في العرف ضعيفا جداً بوجه عام .

وكذلك الزواج من الأقارب يتم في الريف بدرجة أكبر منها في المدينة كما يتم أحيانا وفقا لنظام تمصيل معين ولعل التمسك بمثل هذه القيم من قبل أهل الريف يعتبر أداة فعالة في المحافظة على اسم العائلة .

وهكذا تتضح الفروق في توزيع الاختصاصات بين الرجل والمرأة في الطبقتين الوسطى والدنيا في المدينة حيث يتخصص الرجل أساسا في اختيار العريس وتخصص المرأة في اختيار العروسة .

ونلاحظ كذلك أن الطبقة الدنيا والوسطى مما تفضلان إجلال البنت اليكبرى على الأم وإحلال الابن الأكبر محل الأب في حالة غياب أحدهما .

ومعنى هذا كله أن تطبيع البنت يختلف تمام عن تطبيع الولد ويتوقف مبدئيا

تحديد هذا الدور الذى يقوم به الفرد على نوع الثقافة التى تسكتشف هذا الفرد .
وباعتبار ما هنالك من تحديد للدور الذى يقوم به الفرد بمقدار ما نتوقع من
تحديد لأنماط سلوكه وسهات شخصيته .

فالطفل فى علاقته بالآخرين يامل باعتبار أنه ذكر ومعاملته تختلف عن تلك
التي يامل بها إذا كان أنثى .

وبما أن هناك تمييزاً واضحاً للدور الذى يقوم به كلا من الجنسين فنجد أنه
لا يوجد تداخل معين فى اجتماعات كل منهما .

ويمكننا أن نتصور استناداً إلى هذه الملاحظات أن أى فشل فى تحديد
الدور الجنسى للطفل قد ينتج عنه انحرافات فى شخصيته مستقبلاً وأن هذه
الانحرافات قد تزيد كلما زاد هذا الفضل أو الخلط . — فإذا فرضنا فرض وكان
الأبوان ينتظران طفلاً ذكرًا ثم جاءت طفلة أنثى فقد يؤثر ذلك فى تحديد الدور
الجنسى للطفلة ويظل الأبوان ياملانها كطفل ذكر فيشجعانها على أن تهتم
باهتمامات الذكور وتلبس ملابس الذكور وما إلى ذلك .

ف نجد أن هذا القلب لوضع الانثى ينتج عنه بلبلة الطفلة فيما يتعلق بالأدوار
الاجتماعية المنتظر أن تؤديها مما ينتج عنه بالتالى انحرافات فى تكوينها
وشخصيتها .

كذلك نجد فى بعض الأسر نظراً لعدم تكافؤ الفرص بين حقوق البنات
وحرياتهن وبين حقوق الولد وحرياته تنافساً واضحاً بين الذكر والأنثى من
الأطفال فى الاسره خصوصاً إذا كانت الاناث متفوقات فى إحدى النواحي التى
يتوقع من الأطفال يتفوقوا فيها .

وإلى جانب ما قد يترتب على هذه التفرقة من أضرار من حيث التكيف
والانسجام بين الجنسين ومن حيث نظرة واتجاه كل منهما للآخر فإن لهذه
التفرقة أيضاً مغزى اجتماعي .

فلقد أدركت المجتمعات الاشتراكية مفزى هذه المساواة من حيث الأهداف القومية ورمى المجتمع .

وبمجتمعا اليوم في حاجة ماسة إلى تمثل هذه القيم وإلى إطلاق كل الطاقات وتمجيدها للعمل المنتج البناء عن طريق التكافل بين الأفراد وإزاحة رواسب الماضي .

فإذا كنا نستهدف مجتمعا اشتراكياً تذوب فيه الفوارق بين الطبقات كان لابد من مراجعة بعض قيمنا التي مازالت تختلف اختلافا شاسعا باختلاف الوضع الطبقي وباختلاف الوضع الريفي والمدنى وباختلاف الجنسيتين .

ولاشك أن محاولتنا تذويب الفوارق بين الطبقات تقتضى أن تعرض طبقات المجتمع جميعا إلى ظروف موضوعية متجانسة تساعد على توحيد قيمهم متجانسة مؤهلة تخدم مصالح جميع أبناء هذا الوطن .

ودور المدرسة في هذا الصدد بالغ الأهمية والخطورة : —

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية يستطيع المجتمع عن طريقها أن ينقل إلى أبناء الجيل القيم والاتجاهات والمادات والمفاهيم وألوان المعرفة التي تشكل شخصية النشء وتؤثر في تعاملهم وعلاقاتهم ببعضهم ببعض .

ولا بد أن تهتم المدرسة عن طريق المناهج وشتى ألوان النشاطات بكيفية النظر والتفكير إلى علاقة المرأة بالرجل حتى تذوب الحواجز المصطنعة بين الجنسين فيجد كل منهما أرضاً مشتركة وبعلا متكافئاً للحدث والمناقشة وربما كانت عملية الفصل بين الجنسين لا نجد ما يبررها الآن كذلك لابد من مراجعة مناهج المدارس الدينية .

القيم في مجال التفضيل والمركز : —

لاشك أن مركز الطفل في الأسرة يعتبر عاملا له أهمية الكبرى في تطبيعته وتثنيته وتكوين شخصيته .

القيمة التي تسند إلى مركز الطفل أو إلى جنسه تحدد الطريقة التي يامل بها أبواه كما تحدد شكل التفاعل الذي يتم بينه وبين أخوته .
ويترتب على هذا كله أن يكتسب الطفل صفات ودوافع تشكل شخصيته تشكيلاً معيناً .

فإذا كان الأبوان يفضلان الولد على البنت نجد أن هذا التفضيل ينعكس على الحقوق التي يحصل عليها الأولاد ويمجد أنواع الثواب التي يتمتعون بها كما قد يعطيهم فرصة أوسع للتمو الأطلاق . في حين نجد أن البنت تنمو في اتجاه مخالف حيث تحس بالنقص والتفكير بالنسبة للولد .

وسوف تهتم بدراسة هذا الجانب من جوانب التطبيع الاجتماعي بدراسة تقوم على استطلاع ظروفنا .

الفروض : —

يحدد الفرض الرئيسي المتعلق بهذا الجزء من البحث فيما يلي : —

تختلف القيم المتعلقة بالمفاضلة بين الأبناء باختلاف الأبعاد الثلاثة :

(١) البعد الطائفي (ب) البعد الريفي المدني (ج) البعد الجنسي .

ويتفرع من هذا الفرض الفروض الآتية : —

١ — تختلف القيم المتعلقة بتفضيل الولد الأكبر عن بقية أخوته باختلاف الأبعاد الثلاثة .

٢ — تختلف القيم المتعلقة بالمساواة بين الجنسين باختلاف الأبعاد الثلاثة .

٣ — تختلف القيم المتعلقة بمركز البنت الكبرى عن بقية أخواتها باختلاف الأبعاد الثلاثة .

وتدلنا نتائج البحث : —

بأن القيم السائدة فيما يتعلق بالمركز بين الأبناء « تلك القيمة التي تفضل بين الولد على البنت والأكبر على الأصغر » يتضح هذا بصفة خاصة في الطبقة الدنيا

المن الوسطى ، وفي الريف عن المدينة حيث يظهر هذا الاتجاه بدرجات متفاوتة ، ويكون هذا الاتجاه أكثر رسوخاً في الريف وفي الطبقات الوسطى .

وقد يكون لهذا كله جذوره وأصوله الاقتصادية والاجتماعية في الثقافة التي نميش فيها .

فلا شك أن هذا الوضع الاجتماعي راث في مجتمعات كانت تتحكم فيه الطبقة السويات متتالية .

وليست الأسرة إلا جزءاً من هذا المجتمع تتمثل فيها أخلاقه وتماثل مما يماثيه من أنوان السيطرة والامت .

فنجد أنه حتى في الطبقة الوسطى في المدينة وهي الطبقة التي نالت حظاً من الثقافة فإنها لا تزال متأثرة بهذه القيم الراسخة ولكنها بدرجة أقل في تأثرها من الطبقات الأخرى .

وهذا الفرق بين الطبقة الوسطى وغيرها من الطبقات يشير إلى أن للثقافة أثراً في تعديل القيم المتعلقة بالتمفرقة بين الجدسين .

وإذا كان انتشار أو سيادة هذه القيم في الأسرة المصرية يتم عن نظام طبق في التربية يجعل من الأب حاكماً مسيطراً على الزوجة والأبناء ومن الأم بالتممية حاكماً مسيطراً على الإبناء ، ومن مركز الابن الأكبر سلطة وسلاحاً يشهره في وجه الأصغر ومن صفة الذكورة تمييزاً وتفضيلاً يملأ لصاحبه الأولوية وفرض سيطرته على الإناث فإن لمن ناحية أخرى آثاراً بعيدة المدى في تكوين الشخصية والأخلاق الاجتماعية .

وفي استمرار هذه التفرقة نجد أن الاخوة الصغار قد يشعرون بتهمجة هذا الموقف بالاحباط والقلق واليأس من محاولة اللحاق بالاخوة الأكبر سناً ، وبالصراع بين الدافع إلى التنوع من جهة والخوف من عقاب السلطة من جهة أخرى مما قد يؤدي إلى انحرافات سلوكية عديدة .

ولا شك أن هذا الموقف في الأسرة هو انمكاس للموقف في المجتمع ومايسوغه من قيم احترام السن والأقدمية دون الكفاءة أو سداد الزأى .

وإذا كنا نريد أن ندفع مجتمعنا هذا إلى أقصى ما نستطيع أن نسير به مجلته في سبيل تحقيق الرق بالمستوى الاجتماعى فلا بد أن ننظر إلى جميع الامكانيات أو الموارد البشرية نظرة تختلف عما هو سائد الآن .

لهذا كان زامياً أن تهتم المؤسسات الاجتماعية عادة والمدرسة والمنزل بصفة خاصة بإعادة النظر في سجل هذه التقيم المتصلة بالتمييز على أساس الجنس أو السن بأن تقيم تعليمًا مختلفًا وأن تكون المناهج الدراسية موحدة بين الجنسين ولا بد أن يمارس المدرس والأب اتجاهات جديدة حيال موقف الولد والهلث ويجب أن تتولى الدولة إعداد التشريعات .

التقيم في مجال السلطة :

ان النظام الاجتماعى سواء كان ديمقراطيا أو أرسقراطيا فإنه يقوم على نوع من السلطة ، ولكن نظام السلطة فى كل منهما يختلف عن الآخر . وهذا الاختلاف يؤثر بدوره فى شخصيات الأفراد وفى توجيه سلوكهم وتكوين عاداتهم ونمط الحياة عندهم .

لهذا يظهر لنا بوضوح أن السلطة من المائى التى تدخل بشكل بارز فى تحديد العلاقات الإنسانية فى مختلف نواحي الحياة .

والسلطة حرية متاحة للفرد أو الجماعة لاستخدام قواها ولتنمية هذه القوى فإذا حرم الفرد من السلطة تتمطل فرصته فى تنمية ما لديه من قوى وتمتنع عليه فرصة استخدام ماقد يكون لديه منها .

وتتوقف أهمية الفرص المتاحة للشخص وأثرها على السلطات التى يتمتع بها .

ان نصيب الفرد من السلطة يتوقف فى نهاية الأمر على نصيب الغير منها

وذلك لأن القوى التي تتوافر للفرد في مجتمع ما تتوقف على جهود أبناء هذا المجتمع جميعاً في بناء قوى المجتمع .

وتتميز الديمقراطية عن كافة النظم الاجتماعية الديكتاتورية إذ أنه يتيح للمجتمع وللأفراد فرصاً متكافئة من السلطات ، وبالتالي حريات متكافئة في تنمية قوام مما يزيد من إمكانيات المجتمع عموماً في مجال الإنتاج والابتكار .

وتظهر لنا دراسة التاريخ البشري أن التقدم والنمو في مختلف نواحي الإنتاج ينشئ مع مستوى التطور في اتجاه توزيع السلطة بين أفراد الجماعة بدلاً من تركيزها في يد فرد أو فئة قليلة من الأفراد أو في يد مؤسسة اجتماعية واحدة أو قطاع ما في قطاعات المجتمع يمر عن مصالح الأقلية لا الأغلبية فيه .

ولا يقتصر نظام السلطة على نظام الحكم وإنما يشمل هذا المفهوم جوانب التفكير والاقتصاد والسياسة وسائر القيم الخلقية والاجتماعية .

ونرى أن البشرية بتقدمها وانتقالها من مرحلة إلى مرحلة أخرى إنما يحدث هذا بتغيير في السلطة ، فتتلا انتقال السلطة من الأمراء في نظام الإقطاع إلى طبقة البورجوازية أدى إلى ظهور الرأسمالية وإهمال شأن الإقطاع .

ولو نظرنا إلى العصر الحاضر الذي يعد في الواقع عصر الهرم والبناء والذي هو عصر هدم لقوى الظلم والظغيان والسلطات المستبدة وعصر بناء للقوميات وللشعوب على أسس ديمقراطية واشتراكية من عدالة اجتماعية .

ولعل أبرز مثل على تحطم قوى الدخيل والرجعية هو ثورة ٢٣ يوليو وما بذله الشعب العربي في الجمهورية العربية في هذا المجال ، لبناء نهضة لمجتمع قوى يتمتع فيه جميع أبنائه بعدالة اجتماعية أي باشتراك في السلطة في تحمل المسئولية وفي العمل والإنتاج في الاستمتاع بثمار العمل والإنتاج .

وإذا قلنا أن النظام والقانون يكفيان لتحقيق العدالة في مجتمعنا العربي فهذا كلام لا يعتمد على دليل وقول ناقص ولا يد مع القانون والتنظيم من تلهم الناس يعني السلطة وإيمانهم بالطعام القائم وتصديقهم للقانون المستعمل أى لا بد أن نحقق الوعي والبصيرة أولاً .

ونعلم أن الأسرة هي الحجر الأساس في المجتمع فلا بد إذن أن أردنا أن نفرس شيء أو اتجاه معين في نفوس أفراد المجتمع أن نتجه أولاً إلى الأسرة بالتربية والتثنية السليمة ولا بد لنا من بحث عن راسب الماضي المتداعي لنخلص الأسرة منها ،

ولا بد لنا كذلك أن نعرف أن شخصيات الناشئة من أبنائنا تقوم على الكبت والقمع من سلطات تحكمية وتعطل نمو قواهم وتحد بالتالي من إمكانيات إسهامهم في العمل والإنتاج في مجتمعنا العربي أم لا .

وهذا الفصل يهدف إلى دراسة موضوع السلطة في بعض مواقف الحياة في الأسرة وأثر هذا في تكوين شخصيات الناشئة ، ومن المواقف الهامة التي تتضح فيها قيمة وأثر ترويع السلطة وتكوين الاتجاهات المتصلة بها والتي نتاولها البحث وتلك التي ترتبط بالصرف وحسم الخلافات العائلية والتمييز في معاملة الأطفال بحسب الجنس أو السن واختيار الزوج أو القرين .

وكشال لو ناقشنا موضوع الصرف على مطالب المنزل .

فنحن نعلم أن التحكم في الصرف معناه السلطة والسيطرة في الجانب الاقتصادي ، وبالنسبة للطبقة الوسطى في المدينه نلاحظ المساواة بين الرجل والمرأة ، لذلك لأنجد كثيراً من الخلاف حول هذا الموضوع ونلاحظ التعاون في هذه الناحية ، أما في الريف نجد أن حرية الصرف في يد الرجل ،

وذلك اتساع حرية المرأة ولتنظرة السير متساوية للرجل والمرأة .
ومن هذا يتضح الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في القيم المتعلقة بسلطة الصرف
إذا كنا نهدف إلى تطوير مكانة المرأة في المجتمع الجديد . ومن القيم التي يجب
غرزها في هذا الشأن تمويد الرجل والمرأة التعاون في وضع جدول الصرف حسب
الدخل وغيره من الأمور .

الفضل السادس

«المبول»

الميسول Interest

مقدمة :

تعتبر الميسول من الجوانب الهامة للشخصية — لذا اهتمت بها الدراسات النفسية وهذا لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة بل كذلك ترتبط فيما يشجع إليه الأفراد من أنواع النشاط في أوقات فراغهم — وتختلف الميسول من شخص إلى آخر . فمنهم من يميل إلى العمل اليدوى ومنهم من يميل إلى العمل الذى يتيح لهم الفرصة للابداع — كما أن هناك من يفضل العمل بمفرده أو العكس العمل فى جماعة .. وهكذا .

ولذا فإن الدراسة المستفيضة للميسول وكيف تتكون وتندمى وكيفية قياسها — أصبحت من الفروع الهامة فى ميدان الإرشاد النفسى — فقط يجب أن نراعى الميسول الحقيقية وليست الميسول الزائفة والغير ناضجة — وهنا يجب ألا نتمتع على التعبير اللفظى للطالب فى التعبير عن ميسوله — قد لا يكون لهذه الميسول أى أساس راسخ من الخبرة — فغالباً ما تتبع هذه الميسول من رغبات غير واقعية أو قد تنبع من البيانات المهنية غير الصحيحة أو الضغوط العائلية .

وتفيد دراسة الميسول فى حالات كثيرة — وهذا لأن ما يقوم به الفرد من نشاط وبذل للجهد يكون مبنياً على ميسوله — وهذه الميسول هى التى تزوده بدافع قوى لمتابعة النشاطات التربوية والمهنية — ولكن ما طبيعة هذه الميسول ؟ وما الفرق بينها وبين الحاجات ؟ وهل هى نوع من حب الاستطلاع ؟ وما العوامل التى تؤثر فيها ؟ وهل تتشابه هذه الميسول ؟ ومتى تنضج ؟ وما إلى ذلك — وسوف نناقش تلك النقاط فيما يلى :

طبيعة الميسول :

عندما يقوم الفرد باوجه نشاطه المختلفة ، وكذلك عند تعامله مع ما يحيط

به — نجد أنه يفضل بعضها ويرغب فيها ويرتاح إليها — كما نجد بهمل — بعضاً آخر وينفر منه فإننا نقول أن هذا الفرد يعمل إلى ما يفضل ويرتاح إليه — فهو يجد في ذلك إشباعاً لحاجاته كما أنه يشعر بحرية فيما يفعله — بينما نقول على البعض الآخر أنه لا يعمل إليه — لذا يمكن أن نعرف الميل فنقول أنه استعداد لدى الفرد يدعو به إلى الانتباه والاستمرار في نشاط ما يثير شيء في نفسه أو هو القوة التي يشعر بها الفرد ويدفعه إلى الاهتمام بشيء والانتباه له أو هو القوة التي تدفعه إلى التفضيل بين أوجه النشاط المختلفة . وقد تعددت تماريف علماء النفس بهذا الصدد :

١ — والعالم وبستر Webster يعرفه بأنه استعداد لدى الفرد يدعو به إلى الانتباه إلى أشياء معينة تستثير وجدانه ومن هذا التمرير نلاحظ أنه يتضمن ثلاث نقاط يجب أن تتوافر :

١ — الانتباه .

٢ — الأشياء التي يفتنه إليها الفرد

٣ — الإثارة الوجدانية نتيجة هذا الميل .

٢ — سترونج Strong

يفضل استعمال استمرار الانتباه بدلا من مجرد الانتباه وهذا لأن الانتباه يتحول من موضوع إلى آخر بينما يكون الانتباه في الميول مستمرا وهذا لأن الميل إلى نشاط معين يجعل الفرد يكرر هذا النشاط ومن هذا نجد أن مبدأ الاستمرار يلحق بالميول أكثر .

٣ — ميرفي Murphy

يرى أن الميل هو اتجاه من شأنه أنه يجعل الإنسان يلتفت لأشياء معينة وما يصاحب هذا الانتباه من شعور .

٤ — بيجهام Bingham

يمرّفه على أنه استعداد من جانب الإنسان لأن يستغرق في نشاط ما وهذا الاستعداد ديناميكي — بمعنى أنه يؤثر في سلوك الإنسان .

• — أما الدكتور أحمد زكي صالح :

في كتابة علم النفس التربوي فنجد أنه يعرف الميل على أنه استجابة متبولة إزاء موضوع خارجي معين وهذه الاستجابة متصلة ومكتسبة — وهذا لأن الفرد يتصل بموضوعات العالم الخارجي عن طريق نشاطه في هذه الموضوعات ، فإذا ترتب عن هذا النشاط ألوان من الراحة والسرور والمتعة فإنه نتيجة لذلك ينشأ الميل نحو هذا النشاط.

٦ — أما سوبر Super

فقد تعرضه لموضوع تعريف الميول قال أن هناك أربعة تفسيرات أساسية — هذه التفسيرات ترتبط بالطرق والوسائل المختلفة للحصول على بيانات عنه .

(أ) الميل الذي يعبر عنه لنوياً :

أى الذى يعبر عنه الشخص أى أنه يقترن حبه لنشاط معين أو عمل معين أو لا يحبه أو لا يهتم به ، ويقاس هذا عن طريق الأسئلة — وهنا تختلف درجة الرافعية التي يمثلها تعبير الشخص عن ميوله باختلاف نوع السؤال — كما أن الأبحاث أثبتت عدم ثبات هذه الميول ، وأن درجة ثباتها تتوقف على ما يلته الفرد من نصج .

(ب) الميل الظاهر :

وهو ذلك الذى يظهر من مشاركة الفرد في نشاط أو مهنة ويجب هنا أن نهم بالميل الظاهر نتيجة للنشاط ذاته ، وليس نتيجة للاهتمام المصاحب لهذا

النشاط — فمثلا الطالب الذى يقو بالتمثيل فى مدرسته قد يكون هدفه البحث عن صداقات وعلاقات جديدة وليس هو الميل للتمثيل — كما أنه قد نقل حاجته إلى هذه العلاقات فيما بعد أو يحقق ذلك بأى وسيلة أخرى — ولهذا السبب لا يستخدم الميل الظاهر كوسيلة سليمة لمعرفة نوع الميل فى كثير من الدراسات — كما أن هناك سبباً آخر وهو أن البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية قد تحدد فرص إظهار الميل وهذا يظهر فى الشخص الذى يكون لديه ميل نحو التصوير ولكن ظروفه وظروف أسرته المادية تمنعه من إظهار هذا الميل والاستمرار فيه .

(د) الميل الذى تقيسه الاختبارات الموضوعية :

ومن هذه الاختبارات يتضح ميل الفرد تجاه موضوع معين وينبغ على هذا النوع من الاختبارات صفة الثبات — فنجد مثلا أن الشخص الذى يميل إلى رياضة مينة مثل لعبة التنس فإنه قد يعطينا نتيجة لهذه الاختبارات كل ما يتعلق بها من أحوال اللعب وطريقة اللعب — وتاريخ نشأتها وقوانينها والدول المتقدمة فيها بل قد يصل ميله إليها فى أنه قد يلجأ بالحياة الخاصة لأبطالها كظروفهم الاجتماعية ونشأتهم .

(هـ) الميل الذى تقيسه الاستفتاءات :

تشبه هذه الطريقة — الطريقة الأولى وهى الميول التى يعبر عنها الشخص ولكن هذا النوع من الاستفتاءات تغلب عليه صفة الثبات كما أنه هناك فرقاً آخرو هو أن نوع الإجابة الناتجة عن كل سؤال فى القائمة التى تمر على المفحوص يسكون عليها درجة معينة ولا تسكون درجته على مجموع المـسـردات كما فى النوع الأول .

ويظهر مما سبق أن نتدرك أنه ما يميز الميل هو أنه أحادى البعد أى أنه ذو

ناحية واحدة وهى الناحية الإيجابية - فنحن لا نميل إلا للأشياء التى تجلب لنا السرور والراحة - كما أننا قد نميل لأشياء نستطيع أن نعملها بإتقان كاليل للقراءة والنظافة بينما نجد أن هناك ميولا لدينا ولكننا لا نستطيع أن نؤديها بإتقان فمثلا قد يميل شخص ما إلى سماع الموسيقى ولكنه لا يستطيع أن يعزف على الآلات الموسيقية كما أنه هناك ميولا سائدة بين الأفراد - وهذه الميول هى الوجهات للسلوك الإنسانى فالليل السائد يحمل صاحبه دأغاً متلبهاً إلى الموشوعات التى نسمه - فمثلا الميل نحو الرق المهنى أو الميل نحو الوصول إلى إعجاب الآخرين تعتبر من الميول السائدة وهذا لأنها تؤثر فى سلوك الفرد من جميع الدواحي .

الميل وحب الاستطلاع :

هناك فرق بين الميول وحب الاستطلاع فنجد أن حب الاستطلاع نزع طارئة قد يحمى عنها الفرد إذا لم يجد ما يشبع حاجاته النفسية أى أنه لا يستمر فيه - بينما الميل تلزمه صفة الاستمرار - كما نجد أن الشخص الذى يدفعه حب الاستطلاع إلى شىء ما ثم يجد فى هذا الشىء ما ينسب له الشعور بالراحة والسرور فإنه يقول هنا ميل تجاه هذا الشىء - أى أن حب الاستطلاع يميل ميلا طارئاً بينما يميل الميل ميلا حقيقياً .

العلاقة بين الميول والحاجات :

الواقع أن إشباع حاجات الفرد الأساسية يجعله يشعر بالارتياح والسرور - وكل فرد يميل دائماً إلى إشباع حاجاته . من هذا نجد أن هناك علاقة بين الميول والحاجات أى أن إشباع كل الحاجات الأساسية للفرد يكون أساساً لميوله أى إشباع حاجاته بطريقة الخاصة .

العوامل التي تؤثر في الميول :

١ — الوراثة :

ظهر من الأبحاث التي أجراها علماء النفس أن الوراثة لها تأثير في الميول وهذا التأثير يظهر واضحاً حالياً في حالة التوائم المتشابهة أكثر من التوائم الغير متشابهة في الجنس - كما أنه يقل في حالة الآباء والأبناء بدرجة أكبر من حالة التوائم .

٢ — البيئة :

حيث أن الميول مكتسبة ويتعلمها الفرد - فنجد أنها نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به أى نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد - ولهذا نجد أن الميول المختلفة للأفراد تكون نتيجة اختلاف هؤلاء الأفراد من حيث نشأة كل منهم في بيئة تختلف عن الأخرى - حضرية أم ريفية أو متقدمة أو متأخرة - فقيرة أم غنية .

٣ — الدين والمعتقدات والتقاليد :

هذه العوامل ذات تأثير كبير على ميول الأفراد - فنجد أن أفراد البيئات المتقدمة حيث تقل التقاليد والمعتقدات البالية يميل أفرادها إلى التمتع بالحياة بجميع أشكالها - وفي شتى صورها حيث أنه لا يوجد ما يقيّد ذلك - بينما البيئات ذات التقاليد يميل أفرادها إلى تصرفات معينة وأشياء معينة - هذا كله يتأثر أيضاً بالدين والمعتقدات السائدة في كل بيئة .

٤ — السن (نمو الميول)

لاحظ سترونج من أبحاثه المتعددة واختباراته التي قام بها على ميول أفراد من أربع فئات مختلفة الأعمار هي ١٥ ، ٢٥ ، ٣٥ ، ٥٥ سنة - أن الميول تتبلور

إلى حد كبير عند سن ثمانية عشر عاماً — كما وجد أن ذوى الميول الناضجة كانوا أثبت في ميولهم من ذوى الميول الأقل نضجاً — وقد خرج بنتيجة هامة وهى أن التغير الذى يطرأ على الميول نتيجة للسن يعتبر ضئيلاً إذا ما قورن باختلاف المهل بين المهنة المختلفة أو باختلاف الميول بين الذكور والإناث .

٥ — المجلس :

تختلف ميول الذكور عن الإناث — فلقد وجد عن طريق الاختبارات أن الذكور أميل إلى أوجه النشاط العلمى والنشاط المتعلق بالأعمال التجارية والاقتصادية كما أنهم يميلون إلى المفامرة والإثارة — ويفضلون أوجه النشاط المتعلق بالعدد والآلات — أما الإناث فإنهن يعلن إلى أوجه النشاط المتعلق بالمنزل والحياة الأسرية ، والنواحي الجمالية والزينة والألوان أى يميلون إلى الأشياء المتعلقة بالفنون أكثر من غيرها — كما وجد أن — الإناث يعلن إلى الانطواء أكثر من ميل الرجال — كذلك تميل الإناث إلى الأعمال السكتائية والتدريس والخدمة الاجتماعية والمهن الأدبية .

٦ — المستوى الاجتماعى :

يختلف الأفراد فيما بينهم فى مستوى كل منهم الاجتماعى ، ولذا فإن هناك فروقا واختلافات فى ميول كل منهم ، فأولئك الذين يعملون فى المهن الراقية سواء فنية أو إدارية فإنهم يميلون إلى أوجه النشاط الأدبى والقانونى ، كما أن ميولهم للخدمة الاجتماعية قليلة — وكذلك تلك المتعلقة بالنواحي التطبيقية وهم بذلك يختلفون عن الذين يعملون فى المهن الدنيا .

٧ — المهن :

وجد سترونج من أبحاثه الطويلة أن هناك تشابهاً فى الميول بين الذين يعملون فى مهنة واحدة منهم يتفقون فى ميولهم ، وهذا الاتفاق يميزهم عن أفراد

المهن الأخرى كما وجد سترونج أن هناك تشابهاً بين قبول بعض المهن هي كالآتي:

- (١) مجموعة المهن الطبية والخاصة بعلماء النفس .
 - (٢) » » العلمية والرياضية (مهندسين — كياويين ، رياضيين)
 - (٣) » » الفنية (الطباعة ، التجارة ، الفلاحة)
 - (٤) » » التجارية المتعلقة بالحسابات الدقيقة (موظفو الحسابات والكتابة)
 - (٥) » » » » بالبيع (الباعة باختلاف أنواعهم)
 - (٦) » » اللغوية مثل (الهامين ، المؤلفين ، الكتّاب)
 - (٧) » مهن الخدمات والتوجيه (رجال الدين ، ومديرو المستخدمين)
- كما وجد أن هناك بعض المهن لا يمكن أن يتشابه المشتغلون بها في ميولهم مع المشتغلون بالمهن الأخرى مثل مديري الإنتاج — الموسيقيين — المحاسبين — ومديري المصانع .

ومن الملاحظ أن فئات المهن الواحدة لا يختلفون في ميولهم اختلافاً واضحاً كما لو قورنو بميول الأفراد جميعاً — بينما يختلفون اختلافاً كبيراً إذا ما قورنوا بالذين يعملون بالمهنة على وجه العموم .

تشابه الميول :

تبين من الأبحاث والدراسات الدقيقة للميول أن أوجه التشابه بين الميول أعظم بكثير من أوجه الاختلاف لجميع الأفراد يشتركون في الصفة الإنسانية — وهذه الصفة تجعلهم قد يتقاربون في الميول كما أن كل أفراد العالم يعيشون تحت ظروف اجتماعية وثقافية عامة .

الميول والقدرات :

١ — الميول والذكاء :

لا ترتبط كل الميول بالذكاء - وهذا يتضح من العلاقات الموجبة بين الذكاء والميول العلمية والفنية والعلاقات السالبة بين الذكاء والميول إلى الخدمة الاجتماعية وانتحارية وتلك التي تتضمن الاتصال بالآخرين كما أن العلاقة بين الذكاء والميول تتأثر تأثراً كبيراً بالعوامل السابق ذكرها مثل الجنس والسن ودرجة التعلم .

(ب) الميول والقدرات الخاصة :

لقد ذهب بعض الأبحاث إلى أنه لا توجد علاقة بين الميول والقدرات الخاصة - بينما ذهب البعض الآخر إلى أن هناك علاقة ولكنها بسيطة - مثل العلاقة بين القدرة العددية والميل العددي - وهذا لأن الميل في رأيهم هو تعبير عن قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة التي يعيش فيها .

الميول والقيم :

ظهر من اختبار سترونج الميول أن هناك علاقة قوية بين الميول والقيم - فمثلاً وجد أن القيمة الجمالية ترتبط بميول الأفراد الذين يعملون في النواحي التي تتطلب ناحية جمالية وفنية مثل أمناء المكتبات - ورجال الأعمال والكتاب - كما أن القيمة النظرية ترتبط بأعمال الأطباء ومدرسو العلوم . كذلك هناك علاقة قوية بين القيم الدينية والميل للخدمة الاجتماعية .

مما سبق يمكن أن نجد أن هناك علاقات متعددة بين الميول وخصائص الفرد وسماته المختلفة .

الميل والتوجيه التربوي والمهني :

لو نظرنا إلى الدول المتقدمة علمياً وحضارياً نجد أنها تهتم بموضوع الميل أكثر من الدول الأخرى النامية أو الغير متقدمة - ففي الدول المتقدمة نجد هناك موجعون وإخصائيون يعملون لمساعدة الأفراد على الملائمة بين قدراتهم واستعداداتهم من جهة وبين ميولهم من جهة أخرى سواء كان ذلك من الوجهة التربوية أو المهنية. حيث تجري اختبارات ميول للطلبة ، كذلك اختبار في القدرات والاستعدادات ومن ثم يختار الوجه نوع الدراسة التي يعيل إليه الفرد والتي تساعد فيه قدراته واستعداداته - كذلك من جهة الأعمال المهنية نجد أن هناك اختبارات لمعرفة ميول الأشخاص قبل التحاقهم بأى عمل وهذا لأنه إذا تلائم الميل مع القدرة لكان هذا من أكبر العوامل الهامة في نجاح الفرد سواء في دراسته أو عمله ، وهذا النجاح يرجع إلى الراحة والسرور الذى يجده الفرد من اختياره لعمل أو دراسة يعيل إليها وتؤله قدراته على الاستمرار فيها .

أما في الدول النامية فنجد أنه غالباً ما تكون ميول أفرادها ميول غير حقيقية - وهذا يعنى أننا نجد كثير من الأفراد والطلبة يعيلون إلى الدراسة العلمية عن النظرية وهذا لعلمهم بأن المجال متسع أمام القسم العلمى الذى يؤهلهم إلى الالتحاق بكثير من السكليات والمعاهد التى تدر وظائفها بعد التخرج فيها إراداً مالياً ومركزاً اجتماعياً مرموقاً وذلك مثل كليات الطب والهندسة - مع العلم بأن قدراتهم واستعداداتهم لا تتلائم مع هذه الدراسة وقد يؤدى هذا في كثير من الاحيان إلى الفشل في الدراسة .

كذلك نجد العكس بالضبط فإذا ما توافر الميل لدراسة معينة كذلك توافرت القدرات والاستعدادات فإن مدى النجاح يتوقف ويعتمد بدرجة كبيرة على مدى ذكاء الشخص ومثابرته وإعداده السابق .

الصعوبات التي تمرض إستخدام الميول في التوجيه :

بعد أن تعرضنا لأهمية قياس الميول في التوجيه المهني والتربوي — نجد أن هناك صعوبات كثيرة تبرز في هذا المجال وأهمها ما يلي :

١ — أن الكشف عن ميول الطالب وتحديد ما يتطلبه غزارة الخبرة في المناهج والنشاط المدرسي وكذلك اتباع الأساليب الصحيحة في الملاحظة والاتصال الوثيق بين أخصائي الإرشاد النفسي أو الوجه — والطالب في المدرسة أو السكنية — إذ أنه لا يستطيع أن يسدى النصيحة إلى الطالب معتمداً في ذلك اعتماداً كلياً على ما يظهره اختبار الميول وحده وهذا راجع إلى أن أغلبها غير صادق وغير ثابت .

٢ — هناك كثير من الطلبة لا يعلمون شيئاً عن المهن التي يعملون إليها — إذا ما قيس هذا الميل بالميل الذي يقهه اختبار الميول — وهذا نجد أنه من الصعب على هؤلاء أن — يتقبلوا الميول التي أظهرها الاختبار .

٣ — هناك طلبة لا تظهر عندهم ميول واضحة — إذ أن معظمهم لا يميلون إلى دراسة أو مهنة معينة وهنا تكون صعوبة علاج هؤلاء وصعوبة مهمة الوجه .

٤ — هناك صعوبة كبيرة في التوفيق بين ميول الطالب وإستعداداته وقدراته في مهنة أو دراسة معينة — فقد يميل الطالب إلى دراسة أو مهنة طمعاً في الناحية المادية أو المركز الاجتماعي بينما قدراته لا تؤهله لذلك .

٥ — أنه من الصعب ومن المستحيل إستخدام الميول الخاصة بالمهن المحددة في حالات التوجيه الدراسي أو المهني — لذا فيجب الأخذ بمجموعات الميول الواسعة التي تشمل عدداً من المهن تشترك فيما بينها في أوجه النشاط .

٦ — هناك كثير من الطلبة تكون ميولهم غير ناضجة وغير مستقره وخاصة أولئك الذين يراد توجيههم وهم في سن أقل من سن الرشد — لذا يجب أن

تجرى اختبارات الميول على الراشدين أى بعد سن السابعة عشرة وهذا يكون في نهاية المرحلة الثانوية .

٧ — كثير من اختبارات الميول يمكن للفرد أن يزور إجاباتها طمعا في شيء ما في نفسه مثل ذلك الشخص الذى كان يعمل مملا كتائيا وكان ناجحا فيه نجاحاً عظيماً ومضى فيه مدة طويلة وتقدم لو وظيفة على أنها تدر ربحاً أكبر أى أنه سوف يتقاضى مرتباً أكبر ولكن عند اجراء اختبار الميول له وجد أن درجاته في الميدان الكتابي ضعيفة ولكن عندما سأله الموجه عن ذلك قال أنه زور في اجاباته وكذب طمعا في الوظيفة الجديدة والمرتب الكبير .

التحليل العامل للميول :

ظهرت أهمية التوجيه العامل للميول عن التوجيه المهنى للأفراد — فقد تطلب ذلك من الموجهين أن يحسبوا درجات الفرد وتقارن بدرجات الأفراد في مختلف المهن التى يتشابه في ميوله مع أصحابها — غير أن هذه العملية عملية متشابهة — ولقد ساعدت أبحاث سترونج في هذا المجال حيث أدت هذه الأبحاث إلى اكتشاف العوامل الآتية : والتى يتشابه كل من وظائفه ومهنه في الميول : —

- ١ — عامل الميل العلمى ويظهر في المهن العلمية « الهندسة والطب » .
- ٢ — « المتعلق بالأعمال التجارية » محاسبة وتجارة
- ٣ — « إلى الأشياء في مقابل الاشخاص وهذا يظهر في المهن التى تتناول الأشياء بالتمديد والتعبير مثل « التجارة والطباعة »
- ٤ — « إلى اللغة ويظهر في المهن التى تتطلب استخدام اللغة كتدريس المواد الاجتماعية .
- ٥ — عامل الميل التعامل مع الناس « مهنة مديري المستخدمين »

٢. النهج وميول التلاميذ :

أن علاقة المناهج الدراسية بميول التلاميذ لم تكن من أهم المشاكل التي تواجهها الحركة التقدمية في التربية — وهذا لأن المدرسة التقليدية ترى أن " إلى النفس البشرية شريره بطبعها فعليه فإن واجبه التربوية هو تهذيب هذه النفس وهذا باستخدام أسلوب القمع والقسوة والشدة ومقارنة رغباتهم وكبت ميولهم واهوائهم — وبهذا ركزت على المادة والفنون الثقافية وأهملت التلميذ وبذلك أصبحت الدراسة جافة وباشلة مما جعل التلاميذ ينصرفون عن الدراسة ويكرهونها.

أما المدرسة الحديثة فقد رأت أن تهتم بالتلميذ ونادت بأهمية مراعاة ميول التلميذ واتخاذها محورا في بناء المناهج — وباهتمامها هذا أهملت المادة — وقد تبين للتربين أن الأخذ بهذا الرأي يمرض المناهج للاخطار للأسباب التالية : —

١ — أن تحديد ميول التلاميذ بدقة ليس بالأمر السهل من الوجهة العملية .

٢ — أن ميول التلاميذ وخاصة الصغار منهم ليس لها صفة الثبات والاستقرار فقد يميل التلميذ إلى موضوع معين وما أن تمضي فترة حتى يمرض عنه ويميلون إلى موضوع آخر تاركين الموضوع الأول .

٣ — أن الدراسة القائمة على الميول فقط قد لا يكون لها قيمة تربوية منشودة — فكثيرا ما يختار التلاميذ موضوعا للدراسة على أساس ميول حقيق لهم — ولكن دراسة هذا الموضوع وقضاء وقت كبير لدراسته قد لا يحقق فائدة تربوية كبيرة .

٤ — أن ألوان النشاط والدراسات التي يميل إليها التلاميذ قد لا يتفق ومستوى نضجهم ولهذا فإن قيام المناهج على أساس اتباع ميول التلاميذ فقط يمرضها عند التطبيق لكثير من المخاطر والاطار — وليس معنى هذا أن دراسة الميول لم يعد لها مكان في التربية — فالواقع أن دراستها تكشف لنا عن كثير

خصائص نموم وظروف حياتهم وثقافتهم — ولكي يستفيد المدرس من دراسة ميول التلاميذ يجب أن يراعى ما يلي :

١ — ينبغي أن يبحث المدرس عن الحاجات الأساسية التي تنشأ الميول في خدمتها كذلك يجب أن يشجع الميول المتبولة والمتعلقة مع صالح المجتمع أما إذا كانت هذه الميول ضارة ومنحرفة فيجب على الربى أن يمدل من الظروف المحيطة بالتلاميذ ويهيء الفرصة أمامهم لاشباع حاجاتهم باكتساب ميول مناسبة تقرها التربية وتعمل على تنميتها .

٢ — ينبغي أن يعمل المدرس على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة كما يكون العبء على المناهج أن تنمى هذه الميول وغرس الجيد منها وحس توجيهها بدلا من مجرد السير وراءها والتقييد بها .

٣ — ينبغي على المدرس وعلى المناهج المقررة أن تنمى ميول التلاميذ نحو الاعمال التي تتوافر لديهم الاستعدادات والقدرات اللازمة لممارستها بنجاح .

٤ — يجب أن يوفر المدرس فرصة النجاح أمام التلاميذ في تكوين الميول — وهذا لأن نجاح التلميذ في عمل ما يكسبه الثقة ويجعله يميل إلى تكرار هذا العمل والاستمرار فيه — لذا يجب أن تصاغ المناهج بحيث تكون غير جافة وتكون معالجة لمشاكل التلاميذ وربطها بحياتهم وحاجاتهم .

٥ — ينبغي أن يتذكر المدرس أن الميول التي يكونها التلاميذ نحو مادة ما تتأثر بشخصيته والعلاقات التي تربطه بتلاميذه لذا فيجب على المدرس أن يحسن علاقته بتلاميذه .

٦ — لوجود الفروق الفردية بين الأفراد وبين مما يلشأ من ذلك من اختلاف في الميول — يجب أن تتنوع المناهج وتشتمل أشياء كثيرة كالرحلات والدراسات العملية والزيارات — وهى بهذا لا يهتم بمجموعة الميول المشتركة بين الأفراد

فقط بل يجب أن يتيح المنهج فرصاً فيتعرف المدرس فيها على بعض الميول الخاصة كما يجعلهم يشعرون بهذه الميول شعوراً حقيقياً .

٧ — إن اتخاذ ميول التلاميذ أساساً من أسس اختبار المادة الدراسية وأوجه النشاط الفصل بها يجعل التلاميذ ينظرون إلى أهداف الدراسة على أنها أهداف شخصية لهم فندجم يقبلون على بلوغ هذه الأهداف وتصبح عملية التعلم أسرع وأبقى أثراً .

ميول المراهقين :

تعتبر فترة المراهقة من أهم الفترات التي تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة الفرد القادمة كما أنها تتأثر بالحياة السابقة — وكثير من مشكلات المراهقين الاجتماعية والإنفعالية تكون ناتجة عن خطأ كبير يقع فيه الآباء والمعلمون — هذا الخطأ ألا وهو عدم فهم طبيعة المراهق ومتطلباته وميوله في هذه الفترة الحرجة — لهذا كان من الضروري أن يحاول الآباء والمربون بقدر المستطاع أن يلاحظوا مع ميول المراهقين وظروف البيئة التي يعيشون فيها — كما حاولوا أن يماثلوا ميولهم التي تدل على الانحراف بالترويض والملاج وليس بالشدة والمقاب وفيما يلي أهم ميول المراهقين التي تؤثر على سلوكهم وتنعكس في تصرفاتهم والتي قد يكون لها أكبر الأثر في حياتهم التي تلي فترة المراهقة .

١ — الميل إلى الانسحاب والابتعاد لجماعة النظائر :

يميل المراهق في هذه الفترة إلى أقرانه ورفاقه في سن المراهقة — وهو يسايرهم في تصرفاتهم ونظمهم — كما أنه يفضي لهم بأسراره ومشاكله ويمبر لهم عن خطئه وآماله ويشعر بأنه لا يستطيع التخل عنهم — وهذا ناتج عن عدم فهم الكبار له والفجوة بين مستوى تكبيرهم وثقافتهم ومستوى تفكيره وثقافته — وهو بهذا يتحول من ولائه للأسرة إلى ولائه لجموعة النظائر .

٢ - الميل إلى الجنس الآخر :-

يبدأ المراهق في هذه الفترة إلى تحويل نظره نحو الجنس الآخر - ويظهر ذلك واضعاً في سلوكه وتصرفاته فهو يحاول أن يلتفت نظر هذا الجنس ويجذب انتباهه بطرق مختلفة كما أن هذا الميل يؤدي إلى الاهتمام بصفاته الجسيمية والاهتمام بالصفات الجسيمية للآخرين وقد ما بها من عيوب وإخفاء ما يحسسه من عيوب .

٣ - الميل إلى الثقة وتأكيدهات :-

يميل المراهق إلى التخلي عن سيطرة الأسرة وتأكيده شخصيته كما أنه يحاول أن يرغم المحيطين به على الاعتراف بهذه المكانة - وهو بذلك يميل إلى أن يكون له مكانته الخاصة ويميل كذلك إلى أن يعامل كرجل متحرراً - بذلك من المعاملات التي تشعره بأنه ما زال طفلاً يظهر ذلك في ميله نحو التصرف بحرية في مصروفه واختيار ملابسه بنفسه ونوع الأكل وزياراته وغير ذلك .

٤ - الميل إلى النقد ورغبته في الإصلاح :-

يميل المراهق إلى البحث في إخطاء الآخرين كما يميل إلى نقد تصرفات غيره - وقد نجده لا يتورع في الأفصاح برأيه ومما يشعر به - كما أن النقد يكون مصحوباً باقتراحات عملية في الإصلاح وهذا النقد لا يكون لفئة أو هيئة معينة بل يوجه نقده إلى كل الهيئات التي يتعامل معها وأول ما يوجهه المراهق من نقد يكون نحو والديه من حيث مظهرهما والملبس والسكن كما قد يوجه نقده لما يعتقد أنه عائد من عقائد وتقاليد .

٥ - الميل إلى مساعدة الآخرين :-

ينظر المراهق إلى المجتمع نظرة فاحصة وهو يقوم بذلك في آواخر فترة المراهقة حيث يكون قد حقق قدراً من النضج العقلي وبلغ قسطاً من الثقافة - وعدم رضاء

الراهن على المجتمع ونظمه يجعله يقوم بدور إيجابي في مساعدة الآخرين حتى لو لم تربطه بهم أى صلة .

٦ — الميل إلى الزعامة : —

أن الزعيم أو القائد هو ذلك الشخص الذى يستطيع أن يكون له اتباع وقد يكون هذا نتيجة تأثيره عليهم — ولا اختلاف نواحى الأنشطة والميول فنجده أن هناك أنواعاً من الزعامات المدرسية التى يميل إليها الراهقون .

(أ) الزعامة الاجتماعية : —

ويجب أن تتوفر لهذا الزعيم صفات مثل العناية بملبسه ومظهره الخارجى وقدرته على التعامل مع الناس ولباقته وحسن تصرفه .

(ب) الزعامة الذهنية : —

والزعيم الذهنى يحصل على درجات عالية فى علومه فى المدرسة وفى اختبارات الذكاء كما تتصل ميوله بالتفصيل والمعرفة .

(ح) الزعامة الرياضية : —

وهذا الزعيم يتميز بميزات أخرى منها براعته فى الألعاب الرياضية وقوته الجسمية وعضويته كما أنه يتمتع بتوسط وإفرا من الذكاء ومجال التكوين الجسمى . وعلاوة على ميزات كل زعيم الخاصة إلا أن هناك شروط يجب أن تتوفر فى الزعيم عموماً وهى : —

١ — خصائص جسمية تتصل بالوزن والطول والقوة .

٢ — خصائص تتصل باللبس والمظهر الخارجى .

٣ - خصائص تتصل بالشخصية - مثل فرديته - اعتماده على نفسه - وقدرته على الابتكار وعلى إصدار الأحكام .

٤ - خصائص تتصل بالمرکز الاجتماعي للأسرة

٥ - أن يكون ذا ذكاء فوق متوسط المجموعة التي يتعامل معها .

وقد يجمع زعيم في ناحية معينة - صفات الزعامة في ناحية أخرى - مثل الزعيم الذهني قد يكون زعيماً دينياً .

٧ - الميل إلى العدوان (الجناح) :

هناك فكرة غاطئة يباها الكبار بأن فترة المراهقة تلازمها النزعة العدوانية - ولكن الواقع أن هذه النزعة قد تكون نتيجة عدم فهم الكبار والبرين لأبنائهم فهماً يتسم بالمطف والمحبة والتقدير - كذلك تنشأ من عدم فهم المجتمع لطبيعة فترة المراهقة على أنها فترة طبيعية من مراحل النمو - كما ينشأ هذا الميل نتيجة العداء الذي يقع بين ميول المراهقين وحاجاتهم التي يريدون إشباعها وبين قيود المجتمع وتقاليده - ويظهر هذا العداء في عدم طاعة المراهق لوالديه ومدرسيه - وميله إلى التخريب - والسرقة والأعتداء - وما إلى ذلك وما كل هذه الصفات إلا نوع من الجناح الذي يكون مظهر - من مظاهر عدم التوافق مع البيئة .

٨ - الميل إلى التناخر :

يميل المراهق إلى التناخر بأسرته ووالديه ومنزله - فهو في مقابل هذا الصدد يدهو أصدقائه إلى زيارته في المنزل - وهذا الميل لا ينشأ إلا إذا توافرت شروطه في المنزل والأسرة - وهي أن يسمع المنزل لأفرادها بالتمو السليم والمرونة في تصرف أفرادها كما يمد أفرادها بالأمن والطمأنينة - كما يجب أن يكون المنزل بمبدأ عن القلق .

٩ — الميل إلى القراءة :

القراءة والاطلاع من أهم الوسائل التي تنمي الفرد في شتى النواحي والميادين الثقافية والعلمية علاوة على أنها وسيلة هامة من وسائل قضاء وقت الفراغ - وكثيراً ما يلقي المراهقون صموبات أمام تنفيذ هذا الميل - وهذا في معارضة الآباء والمدرسين - وتختلف قراءات المراهقين باختلاف منهم وجسمهم - ولقد أجرى الدكتور محمد حامد الأنفدى بحثاً عن موضوعات القراءة في مضر فوجد الآتى :-

(١) قراءات البنين

تسكون أهم الموضوعات في المرحلة الأولى هي قراءة قصص الطفولة والقصص التاريخية وتاريخ مشاهير الرجال والعبارة منهم - والقصص الفكاهية .

أما المرحلة الثانية فتسكون القراءات فيها - القصص الماطفية والاجتماعية وموضوعات العلوم والمخترعات وقصص المفامرات .

والمرحلة الثالثة تتميز بالقصص النامضة والبوليسية والقصص الترامية والقراءة الخاصة بالأحداث الجارية والرياضية والمعلومات العامة .

(ب) قراءة البنات

المرحلة الأولى . القصص الفكاهية - المفامرات - القصص الاجتماعية .

المرحلة الثانية . القصص الماطفية - قصص البطولة - والموضوعات الاجتماعية - فالموضوعات السياسية .

المرحلة الثالثة . القصص الماطفية - قصص البطولة - والموضوعات الاجتماعية - موضوعات العلم والاختراع - الموضوعات الفكاهية - الموضوعات التي تتعلق بالأزياء ثم الموضوعات السياسية والفلسية ثم الموضوعات العامة .

تقدير الميول وقياسها

بينما فيما سبق أن هناك صموبات كثيرة تواجه الوجه أو الأخصأى في

في مساعدة العميل على الوصول إلى تقدير صحيح ثابت لنموذج ميله المهني ومساعدته على رؤية وتقديم ذلك النموذج في ضوء قدراته واستعداداته - ولكن بفضل كثير من العلماء والباحثين أمكن التغلب على كثير من المشكلات بحيث أتت نتائجها بعد ذلك فريدة فيما - يقيس وتفاصيل المهول المهنية بإحدى الطرق الأربعة السابق ذكرها من استنتاجات أو اختبارات موضوعية أو بملاحظة نواحي النشاط أو بالاختبارات الحصرية - كما أن هناك اختبارات إكالي الجمل وما إلى ذلك - ومعظم هذه المقاييس تعتمد على اللغة اعتماداً كلياً وبالتالي لن يتمكن الشخص من الإجابة عليها إلا إذا كان متمكناً من اللغة وقامها لألفاظها - وقد أمكن التغلب على ذلك بفضل العالم سوبر بجامعة كلارك في وضع اختبارات مصورة - حيث تعرض الصور على الفرد وينطق الصورة - معلومات عن نواحي النشاط المختلفة في المهنة وبعد ذلك كثر الاختبارات التي تعتمد على الصور - ويجب على الأخصائي أن يراعى ما يلي عند استخدام اختبارات الميول :

١ - أن تختار الاختبارات وفقاً لعمر وجنس الفرد الذي ينطبق عليه - وهذا لأن السن من أهم ما يمكن - وهذا حتى تكون الميول قد تضجعت وثبتت .

٢ - يجب أن يختار الأخصائي الذي يحقق ما يود أن يقيسه فثلا يستحسن استخدام اختبار كودر في البرنامج الجامعي كثير التفكير في الميول والاختبار المهني .

٣ - ينبغي أن تختار اختبارات الميول تبعاً لصدق وثبات المقاييس التي يتضمنها الاختبار والمعايير التي بني عليها وهذا لأنه في بعض الأحوال يعتبر الاختبار صالحاً عندما يتم وضع معايير له على مجموعة عملية - وهذا من أجل غرض خاص .

٤ - ينبغي أن تختار اختبارات الميول للحصول على نماذج ثابتة للميول المهنية .

• — يجب أن تختار اختبارات الميول التي يكون لها معايير يمكن الرجوع إليها وهذه المعايير تكون صادقة .

والآن سوف نتعرض لبعض هذه الاختبارات والمقاييس بعد أن علمنا ما يجب مراعاته عند استخدام هذه المقاييس وتطبيقها .

أولا اختبار سترونج للميول المهنية : —

يعتبر هذا المقياس من أحسن المقاييس المستخدمة لقياس الميول ويعتمد هذا الاختبار على أن الأفراد في مهنة واحدة لهم نفس الميول — كما يقوم أيضا على أن الميول لها صفة الثبات أى لا تتغير .

ويتكون هذا الاختبار من ٤٠ عبارة تمثل أنواعاً مختلفة من المهن — ثم تعرض على الفرد ثم يطلب منه أن يبين هل يجب هذا النوع من العمل أو لا يحبه أو لا يهتم به — كما أنه يقوم باختيار أنواع الأنشطة والتسلية المختلفة — وفي هذه الحالة يطلب منه ترتيب أوجه النشاط على حسب تفضيله وتصاحب الاختبار كراسة تملأ بها أوصاف موجزة لهذه الفئات المستخدمة كحك مسجلا المدد ومتوسط العمر — ومتوسط مستوى التعليم للأفراد الذين يعملون في هذه المهن والدليل على نجاحهم وتفوقهم — كما يشمل كل نموذج الدليل لكل من الفئات مفتاح تصحيح يستخدم في تصحيح إجابات الشخص على أساسه .

فلإيجاد الطائفة المهنية التي تتفق مع ميول الشخص مع ميولها تقارن إجاباته مع كل من الأربعين مفتاحا التي وضعها سترونج .

ولقد قام سترونج بقياس ميول أشخاص يعملون في مهن مختلفة — ووجد أن هناك تشابه كبير في ميول فئات دون غيرها وقد صنفت هذه المجموعات إلى ٧ فئات تحتوي على أكثر من ٣٠ مهنة ولكنه وجد أن هناك بعض المهن يكون من الخطأ لو اشبهت للفئات السابقة لذا وضعت بمفردها مثل الموسيقيين — ومديرى (م . ١١ علم النفس)

الإنتاج - والمحاسبين العموميين وقام سترونج بوضع مفتاحا المتوسط في كل مجموعة من المجموعات - وباستخدام مفتاح المجموعة بدلا من مفتاح كل فئة على هذه أمكن اقتصاص تكاليف التصحيح .

ثبات وصدق الاختبار :

لقد تمت دراسات كثيرة لمعرفة مدى صدق وثبات هذا الاختبار فوجد أن معامل الثبات يصل إلى ٨٧ر ، ٧٥ ، وهذا يدل على ثباته ومن اجراء هذا الاختبار على أصحاب المهن المختلفة بين هذا الاختبار مدى صدقه فيما يقيس .

ثانيا : اختبار القيم لالهورت وفرنون :

قرر أصحاب هذا الاختبار أنه يبين الفرق بين الجنسين في الميول فهو يبين ميول للرجال نحو الميادين النظرية والاقتصادية والسياسية بينما تميل النساء نحو الميادين الجمالية والاجتماعية والدينية - وهذه الستة ميادين هي تلك التي يقيسها هذا الاختبار - حيث وجد أن هذه الميادين تتفق مع أعماط الشخصية المختلفة فقد رأى عالم يدهي (سبرنجر) أنه يمكن معرفة الأفراد بالتمرف على التهم الذاتية التي يؤمنون بها وبندمجون في النشاط الذي يتصل بكل قيمة منها .

ويتكون الاختبار من جزأين - يختار الفرد في الجزء الاول منه اجابة من اجابتين على كل سؤال تبعا لميوله . أما الجزء الثاني فتوجد به مجموعات من الاجابات تتضمن كل مجموعة على أربع مفردات ويقوم الفرد بترتيبها تنازليا تبعا لأهميتها بالنسبة له ويتضمن هذا الاختبار ١٢٠ اجابة تبين كل ٣٠ منها محتويات كل ميدان من الميادين الستة .

ثبات وصدق الاختبار :

ظهر من التجارب والنتائج التي استخلصت أن معامل ثبات هذا الاختبار

يرأوح بين ٧٩، ٩٠ وهذا يدل على مدى ثباته - فيما عدا نتائج الميل الاجتماعي فهو مشكوك في أمره - أما صدق هذا الاختبار فهو صادق فيما يقيس حيث وجد أن معامل الارتباط بين نتائجه وصلت إلى ٨٢ ر .

بالتا : مقياس كودر للميول المهنية :

قام كودر بتطبيق اختبار هذا فوجد أن هناك نسبة ميادين لأوجه النشاط المختلفة ثم أضاف لأوجه النشاط السابقة ميادين آخرين - فأصبح المقياس يبين ميول الأفراد في ميادين تسعة هي :

- ١ - الميدان الميكانيكي
- ٢ - الميدان الحسابي
- ٣ - الميدان العلمي
- ٤ - الميدان الاجتماعي
- ٥ - الميدان الفني
- ٦ - الميدان الأدبي
- ٧ - الميدان الموسيقي
- ٨ - ميدان الخدمات الاجتماعية
- ٩ - ميدان الوظائف الكتابية .

وبعد ذلك أضيف لهذه الميادين ميدان آخر هو ميدان النشاط الخارجي :

ويقاس هذا الاختبار ميول التلاميذ من ٩ سنوات إلى ١٩ سنة - وتعتبر هذا المقياس المفضل لدى علماء النفس لطلبة المدارس الثانوية والمتقدمين للاتحاق بالجامعات في أمريكا لسهولة استعماله كما يستطيع التلاميذ أن يقوموا أنفسهم به - وهذا الاختبار يقيس ميول الأفراد حتى وهم في أعمار صغيرة - ويفيد في أنه لو وجهت هذه الميول نحو هذا الميدان الذي يظهره الاختبار فإن النجاح سوف يصادفها حتما .

أما طريقة إجراء هذا الاختبار هي عرض مجموعات من المقدرات للطلاب تتكون كل مجموعة منها من ثلاث مقدرات ويختار الطالب منها المفردة التي تتفق مع ميوله - كذلك التي لا تتفق معها أيضا - أي أكثرها وأقلها تفضيلا وهذا كما في المثال الآتي :

بين أن الواحى التالية أكثر اتفاقاً مع ميولك وأيهما أقل اتفاقاً ؟

١ - زراعة أنواع جديدة من الزهور .

٢ - القيام بالدعاية لأصحاب محلات الورد .

٣ - أخذ الطلبات التليفونية في أحد محلات الورد .

فإذا اختار الطالب الفقرة الأولى أكثرها تفضيلاً - فيكون ميله في الميدان الملى أما الفقرة الثانية فتبين ميل الفرد في الميدان الذى - أما الفقرة الثالثة فتبين ميل الفرد في الميدان الكتابى - وهكذا بالنسبة لبقية المجموعات - وتوضع درجة للفرد في كل ميدان يفضلهُ ثم تجمع هذه الدرجات وتبين في شكل بياني ومنه يظهر أنه أعلى درجات التلميذ في ميدان ما - تكون ميوله متفقة معه .

ثبات وصدق الاختبار :

دلت جميع النتائج التى أجريت على هذا الاختبار أن معامل ثباته يصل إلى ٧ ، وهذا يؤيد ثباته إلى حد كبير - كما ظهر أنه عند صدق الشخص في الإجابة والاهتمام بها فإن نتائجه تثبت مدى صدق الاختبار .

رابعاً : اختيار الميول المهنية للدكتور أحمد زكى صالح :-

هذا الاختبار مقتبس من اختبار كودر - ولقد تناوله الدكتور أحمد زكى صالح استاذ علم النفس التعليمى بكلية التربية جامعة عين شمس - وعُدل فيه حتى يلائم البيئة المصرية ولقد طبق هذا الاختبار بنجاح ويتضمن الاختبار بصورته الجديدة ما يلى :-

١ - كراسة التعليمات وبها تعريف للاختبار - وكل ما يتعلق به وطريقة أجرأؤه وتصحيحه كما تحتوي على بعض النتائج لهذا الاختبار أجريت في البيئة المصرية - وكذلك تضم المهن المتعلقة بكل نوع من الميول .

٢ - كراسة الاسئلة وتتكون من ١٣ صفحة - الاولى للتعليمات والاثنتى

تطبيق الاختبار مع اعطاء تعليمات واضحة بالاختبار المفحوص أكثر من
أشخاص الاكثر والاقول تفصيلا - وبواسطة المفاتيح العشرة الهائية يمكن
حساب درجات المفحوص وبالكشف عن الدرجة في الجدول توضح درجة
الميل أى هذا الميل من أى نوع هل هو ميل فاضح وقوى ام ميل
ضعيف - وهكذا .

الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير كمي لميول الأفراد - ويجب أن نعلم أن درجات
الفرد في اختبار الميول تدلنا على ما يميل الفرد إلى عمله ولكن لا تدلنا على
ما يمكنه أن يعمل وأدائه فعلا - أى أنه يكشف عن الميول التي أن وجه
إليها الفرد قد يصيب بعض النجاح إذا اتفقت المهمة مع قدراته أى أنه لا يفتى
من اختبار القدرات .

نماذج وصدق الاختبار :

كانت نتائج هذا الاختبار في البيئة المصرية ذات معامل ثبات يصل إلى ٧ ،
وهذا يؤكد ثباته وكما سبق في مقياس كودر فإنه صادق فيما يقيس .

الميول التي يقيسها الاختبار :

يقيس هذا الاختبار عشرة ميول رئيسية هي :

- (أ) الميل للعمل في الخلاء .
- (ب) الميل للعمل الميكانيكي .
- (ج) الميل للعمل الحسابي .
- (د) الميل للعمل الملمى .
- (هـ) الميل للعمل الفني .
- (ز) الميل للعمل الأدبي .
- (ح) الميل للموسيقى .
- (ط) الميل للخدمة الاجتماعية .
- (ي) الميل للعمل المكتابي أو الإداري أى الميل للعمل المكتبي .

الاتجاهات الحالية في محل اختبارات الميول:

يلخص سوبر الاتجاهات الحالية في محل اختبارات الميول فيما يلي :

- ١ - استعمال الاختبارات الموضوعية التي تقيس المعلومات .
- ٢ - محاولة قياس عوامل عديدة على أساس التحليل العاملي بدلا من قياس ميول عامة لا تمت بصلة إلى المهن المختلفة .
- ٣ - استعمال مفردات سهلة ومألوفة إن يطبق عليهم الاختبار حتى لا يموق ذلك إظهار ميولهم .

نقد اختبارات الميول ومقاييسها :

- ١ - يمكن للأفراد أن يزوروا النتائج إذا لم يحاولوا الإجابة على الأسئلة بصدق .
- ٢ - أثبتت البحوث وجود معاملات ارتباط عالية بين نتائج اختبارات الميول واختبارات الشخصية - كما أنه توجد علاقة بين الذكاء والميول فالشخص الذي يستطيع أن يدرك ميوله الحقيقية .
- ٣ - فشل اختبارات الميول في الكشف عن الميول الحقيقية للأفراد تحت ١٨ سنة - لأن الميول لا تتبلور قبل هذا السن .
- ٤ - لا شك أن أصحاب المهن المختلفة يختلفون في ميولهن غير أن مجرد بيان أن فردا مميئا يشبه في ميوله فئة معينة في مهنة ليس بكاف لتوجيه الفرد .
- ٥ - تقيس اختبارات الميول ما يحبه الفرد وما لا يحبه ولكنها لا تستطيع قياس القدرات - وهي في ذلك لا تهدد نتائجها ذاتية الفرد ولا تزعم نفعه في نفسه مثل اختبارات الذكاء .
- ٦ - لا تحتاج اختبارات الميول إلى ما تحتاج إليه اختبارات الذكاء من دقة وخبرة في إعطائها إذ يتمكن الأفراد من إعطائها لأنفسهم وتقدير درجاتهم بأنفسهم .

٧ - تفيد اختبارات الميول في توطيد العلاقة بين الإخصائي النفسي والمعمل قبل إجراء أي نوع من الاختبارات الأخرى أى تزيد من ثقة المعمل في الأخصائي النفسي .

٨ - تساعد الأفراد في معرفة ميولهم الحقيقية التي قد يحاولونها وبهذا يمكن توجيههم إلى المهن التي تتفق مع ميولهم إذا ما توافرت قدراتهم لذلك .

٩ - قد يعبر الأفراد عن ميولهم للسمى وراء هدف معين وليس لرغبتهم فيها ميل حقيقى .

١٠ - وجد أن هناك معاملات ارتباط منخفضة بين نتائج اختبارات الميول والدرجات المدرسية ولكن على كل حال فهى تفيد في توجيه التلاميذ في الدراسات التي تتفق وميولهم .

الفصل السابع

الشخصية

أولاً : تعريف الشخصية

لقد وضعت عدة تعريفات للشخصية تختلف فيما بينها وفق اختلاف وجهات النظر التي يؤمن بها واضعو هذه النظريات وفيما يلي نورد بعض هذه التعريفات الشخصية كمظهر خارجي :

أن لفظ الشخصية Personality بالإنجليزية و Personalite بالفرنسية مشتقة من لفظ لاتيني Persona وهو ذلك القناع الذي كان يلبسه الممثل في المسور القديمة ليخلع على نفسه ثوب الدور الذي يمثله أو ليظهر أمام الأعين بمظهر معين ومعنى خاص ، وترتبط بهذه الفكرة تعريف الشخصية على أنها : « القدرة على التأثير في الغير ، أو الأثر الذي يتركه الشخص فيمن حوله وما يرتبط بذلك مما قد يكون لديه من هيبه ووقار وكبرياء أو تواضع وخضوع واستسلام »

ويقول شرمان Sherman :

« الشخصية هي السلوك المميز للفرد » .

وهذه التعاريف تتمشى مع طريقة الملاحظة الخارجية في الدراسات النفسية تلك الطريقة التي تهتم بما يبدو على الشخص من مظاهر السلوك الخارجي .

الشخصية كقوة مركزية داخلية :

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الشخصية .

« بالفسكرة التي يكونها المرء عن نفسه نتيجة ملاحظته لما يجري فيها وتحليله لخواطره ومعرفته لصفاته النفسية الداخلية كما تبدو له .

ويتمشى هذا مع طريقة التأمل الباطنى ، وهى إحدى طرق البحث الهامة فى علم النفس ، وهذا النوع من التعاريف يهتم فقط بظهور واحد من الشخصية وهو الشخص كما يرى نفسه ، ولا يفيدنا فى معرفة الشخص على حقيقته .

الشخصية والتفاعل الاجتماعى :

لقد انتقل التعريف خطوة مقيدة عندما اتجه إلى الاهتمام بالإشارة إلى تعامل الفرد مع المجتمع فأصبح التعريف يتضمن :

« شعور الفرد بقيمته فى المجتمع ومبلغ أهميته فيه ومدى إدراكه لحقوقه وواجباته »

ويؤكد هذا التعريف أهمية فكرة تعامل الفرد مع بيئته وقيمه من حيث تأثيره فى المجتمع وتأثير المجتمع به ، والنظر إلى الفرد كاملاً فعالاً فى الوسط الذى يعيش فيه ، فنقاس شخصية الفرد بمبلغ اشتراكه فى نواحي النشاط المختلفة التى تؤدى إلى إحداث التغير والتطور فى هذا المجتمع وتلك البيئة المحيطة به .

أضيف إلى ذلك التعريف العنصر الاجتماعى الذى يظهر فى تكيف الفرد لنفسه فى المجتمع الذى يعيش فيه وتعامله مع البيئة ومبلغ اندماجه فيها ولقد عرف كلف الشخصية :

« الشخصية هى تساميل مجموعات المواد التى تمثل خصائص الفرد فى تعامله مع المجتمع .

الشخصية وفكرة التميز أو الانفرادية .

ومن أمثلة هذه التعاريف تعريف G.H. Allport القائل بأن « الشخصية هى التنظيم الديناميكي فى نفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية والنفسية التى تعبد طريقته الخاصة للتكيف مع البيئة » .

وتعريف Burt والقائل بأن :

« الشخصية هى ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الناتجة نسبياً ، والتى تتميز بميزا خاصاً للفرد وبمقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية » .

أهم الاعتبارات التي يتضمنها التعريف الجيد للشخصية :

أولاً : التكامل :

(يتضمن كون الشخصية ليست مجرد مجموع الصفات التي تسكونها ، وإنما الوحدة الناتجة منها • ففوة الشخصية تقاس بقدر ما يكون بين مكوناتها من تماسك وانسجام وتكامل •

ثانياً : الديناميكية :

وتشير إلى أهمية التفاعل المستمر بين عناصر الشخصية المختلفة

ثالثاً : صفات الشخصية الثابتة نسبياً •

وهي التي لا تتغير كثيراً على طول الزمن مثل هيئة الجسم والذكاء العام والاستعدادات الموروثة •

رابعاً : الشخصية ليست مجرد النواحي الجسمية فقط •

ولكن تتضمن أيضاً النواحي الأخرى كآمال الشخص وأفكاره ومشاعره وما يحب ويكره وصدقائه وميوله •

خامساً : التكيف مع البيئة •

إذا لا يمكن دراسة الفرد منفرداً عن المجتمع الذي يحيط به بل لابد من دراسته خلال تفاعله الاجتماعي مع بيئته التي يمش فيها •

سادساً : التمييز :

أي الطابع الفريد لكل فرد وهو الذي يجعل كل فرد مختلفاً عن غيره • وهذا التمييز هو الأساس الذي يقوم عليه معنى الشخصية •

الخلاصة :

بناء على ما تقدم يمكن تعريف الشخصية على أنها :

« الشخصية هي ذلك الطابع الثابت نسبياً لتنظيم التكامل لصفات الفرد الناتجة من التفاعل الديناميكي المستمر بين استعداداته ومكوناته الجسمية والعقلية

الموروثة والمكتسبة ، وبين المؤثرات المادية والاجتماعية للبيئة التي يعيش فيها .
والذى يتحدد به أسلوبه الخاص المميز له عن غيره في التكيف مع هذه البيئة «
فالنظرة الحديثة للشخصية تعتبرها وحدة أو تنظيم كلى عام إذ أن السكان
الحى أكثر من مجرد مجموع صفاته ، وكل من صفاته لا يكون لها معنى إلا في وجود
باقى الصفات .

كما أنه إذا جاز لنا تحليل العوامل فإنما يكون ذلك بقصد التصنيف والدراسة فقط
على أن نضع في أذهاننا دائماً فكرة إندماج العناصر وتفاعلها المستمر بعضها
مع بعض :

ثانياً : مكونات الشخصية :

ماهى أم النواحي التى يصح أن تؤخذ في الاعتبار عندما نود أن نصف
شخصية ما بالقوة أو الضعف ، أو بأنها شخصية سوية أو منحرفة أو بأنها شخصية
متكاملة أو متفككة .

فإذا فحصنا القوائم الكثيرة التى وضعها علماء النفس المختلفون كمكونات
الشخصية فإننا نجد أنها وإن اختلفت في ظاهرها من حيث العدد وكذلك الإسترسال
في التفاصيل إلا أنها غالباً ما تتفق على الأبعاد الرئيسية التى يلبنى ألا تغفل فى أى
تقسيم أو تصنيف وهى :

١ — النواحي الجسمية :

وهى التى تتعلق بالشكل العام للفرد وصحته من الناحية الجسمية ، أى نموه
الجسمى من حيث الطول والوزن واتساق الأعضاء ، كذلك حالة الغدد وإفرازاتها
وخصوصاً الغدد الصماء وكذلك المظاهر الحركية وتوافق الأعضاء فى حركتها
وأخيراً العاهات والأمراض الجسمية إن وجدت .

٢ - النواحي العقلية المعرفية : Cognitive

وهي التي تتعلق بالوظائف العقلية العليا كالكلام العام والقدرات الخاصة كالقدرة الميكانيكية والقدرة العددية والتصور المكاني والإدراك والتفكير والتذكر والانتباه.

٣ - النواحي الإنفعالية والمزاجية : Temperamental

وتتضمن أساليب النشاط الإنفعالي كالتباعد الإنفعالي والميل للانطواء أو الميل للانبساط

٤ - النواحي البيئية :

وهي التي تتعلق بالمواطف والاتجاهات والقيم التي تخص من البيئة الخاصة بالفرد كالأسرة والمدرسة ، والمجتمع الكبير بصفة عامة وكذلك بمنشأته المختلفة ومرافقه .

ويختلف الباحثون في الشخصية في نظرهم للأهمية النسبية لتلك النواحي ، فبعض مثلاً علماء النفس التربوي يولون اهتماماً خاصاً للنواحي العقلية والمعرفية كالكلام والقدرات التحصيلية ، بينما علماء النفس الطبي يولون للنواحي الجسمية والإنفعالية والمزاجية اهتماماً أكبر في نظرهم إلى الشخصية ، وكذلك علماء النفس الجنائي والباحثون في الإجرام يؤكدون أهمية النواحي البيئية .

ثالثاً : النظريات المختلفة عن الشخصية :

يميل علماء النفس حين يدرسون موضوع الشخصية أن يسيروا في أحد اتجاهين :

الاتجاه الأول : هو البحث عن الأمور العامة المشتركة السائدة في جميع الشخصيات ، وهو طريق الاهتمام بالوصول إلى القوانين العامة التي تحكم الشخصية أيّاً كانت .

والاتجاه الثاني : هو البحث عن العناصر المميزة لشخصية ما عن غيرها أو لمجموعة من الشخصيات من مجموعة أخرى .

على أن ما بهما هنا هو تتبع ذلك الاتجاه الذى يحاول أن يدوس الفروق الفردية في الشخصية بقصد الوصول إلى أصناف متميزة من الناس .

وفيما يلي عرض لبعض نظريات الشخصية :

١ - نظرية الأغاط أو الطرز

أولاً : أغاط الأمزجة :

وترجع إلى العصر القبطى للطب والفلسفة الإغريقية لتفسير نمو أغاط الشخصية عن طريق تحليل الأمزجة وأن أول محاولة في هذا المجال هي تلك التى قام بها أبقراط الطبيب اليونانى القديم لإرجاع الاختلافات في الأمزجة إلى اختلافات فيما قد يسمى بالكيمياء المضوية للجسم .

هذه النظرية وضما أبقراط على أساس نظرية إنباد وقليس في العناصر الأربعة للكون وهي التراب والهواء والنار والماء .

فهنالك المزاج السوداوى والمزاج الدموى والمزاج الصفراوى والمزاج البلفمى .

هذه الأمزجة لو اختلطت بنسبة متكافئة لأنتجت لنا شخصاً سليماً من الناحية النفسية ، ويرى المرض النفسى إلى قلب أحد هذه الأمزجة على الأخرى .

(١) للمزاج الدموى : Sanguine

فالشخص الذى يتلب عليه المزاج الدموى يتميز بالسرعة والرحم والأنفعال الشديد السريع .

(ب) المزاج السوداوى : Melancholie

وصاحب هذا المزاج أى الذى يثلب عليه هو الشخص الذى يتميز بسرعة الاكتئاب والحزن .

(ح) المزاج الصفراوى : Cholevie

ويتميز من يثلب عليه هذا المزاج بسهولة الغضب ، وشدة الانفعال مع تغلب الجانب الجدى وقلة السرور .

(د) المزاج البلىنى : Phlegmatie

ويتميز من يثلب عليه هذا المزاج بالبلادة وقلة الانفعال وعدم الإكتراث .

ثانياً : الأنماط الجسمية :

حيث حاول كل من كرتشمير وشلدون تقسيم الناس إلى أنماط تبعاً للمميزات الجسمانية .

كرتشمير : وقد ميز بين نوعين من التكوين الجسمى :

الأول : وهو النوع البدين أو القصير الممتلئ .

الثانى : هو النوع النحيل ، أو الطويل النحيل (الواهن - الرياضى)

شلدون : أما الأنماط الجسمية التى وضعها شلدون فهى :

١ - النمط الداخلى التركيب Endomorflné ويقابل عند كرتشمير النمط البدين .

٢ - النمط المتوسط التركيب Messmorplie ويقابل عند كرتشمير النمط الرياضى .

٣ - النمط الخارجى التركيب Ectomorplie ويقابل عند كرتشمير النمط

الواهن .

(م - ١٢ علم النفس)

ثالثاً : الأنماط النفسية :

ولعل أشهرها نظرية يونج والذى يقسم الناس فى نظريته إلى إنطوائيين وانبساطيين ، حيث يتجه الإنطوائى بنشاطه وبطاقته نحو نفسه ونموجياته الذاتية ، بينما يتجه الانبساطى بنشاطه حول العالم الخارجى .

وأخيراً قال سبرينجر أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط شخصية على حسب الخطوة الآتية :

١ - النمط النظرى :

وتتحكم فيه القيم النظرية بمعنى أنه تسيطر عليه الرغبة فى اكتشاف الحقيقة دون الإستفادة منها وهذا يتمثل فى العالم والفيلسوف الذى هدفه فى الحياة تنظيم معرفته فقط .

٢ - النمط الاقتصادى :

بمعنى ميل الفرد إلى النافع والمفيد وهذا ما يتمثل فى رجال الأعمال .

٣ - النمط الجمالى :

وتتحكم فى هذا الفرد قيم التناسق والتماثل وإلى ذلك من قيم الشكل .

٤ - النمط الاجتماعى :

ويتحكم فيه حبه للناس ، فالناس عنده غايات لا وسائل لما هو أهدم منهم .

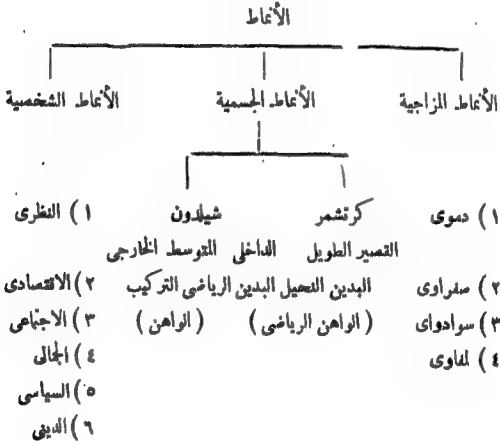
٥ - النمط السياسى :

الذى تهمة أولاً وقبل كل شئ العلاقات الاجتماعية لا لأنه يحب الناس ولكن يجب أن يسيطر عليهم .

٦ - النمط الدينى :

وتتحكم فيه القيم الدينية .

ويمكن أن نوضح هذه النظرية وأساسها الفلسفي بالشكل التالي :



٢ - نظرية السمات

غالباً ما تستخدم فكرة الطرز في علم النفس في الحالات الشاذة أكثر من الحالات السوية ، وفي الحالات السوية استبدلت فكرة الطرز بفكرة السمات فإذا سألت شخصاً ، أى نوع من الناس فلان ؟ .

فقد يجيبك بأنه إنبساطى ، وقد يجيبك بأنه يميل إلى الاجتماع بالآخرين ، يميل إلى تتبع أخبار الناس والاهتمام بهم فإن الوصف الأول هو الذى نسميه بالوصف الطرزى ، وكان الشخص فيه يشير إلى نموذج ويقول أن فلان يشبه هذا النموذج .

أما الوصف الثانى فإنه يتم عن طريق إسناد عدة صفات إلى الشخص ، المطلوب وصفه ، وهذه الصفات هى التى تسمى بالسمات . وتقول نظرية السمات أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن نلاحظ فيه ، كما يمكن أن نفرق بين شخص وآخر أو أن نميز بين الأشخاص بعضهم وبعض على أساس هذه السمات .

ومن ناحية أخرى فإن هذه السمات إلى جانب ثباتها فهى عامة ، بمعنى أن الشخص يمكن وصفه بشكل عام وبدرجة كبيرة من الثبات بأنه كذا أو كذا من السمات المختلفة التى يمكن إسنادها إليه .

ولكى يفسر أصحاب نظرية السمات هذا الثبات وهذه العمومية في سمات الشخصية ، فقد افترضوا وجود استعدادات معينة عند الفرد استعدادات عامة شاملة معقدة ومتداخلة أم ما تتميز به هو الثبات والاستمرار ، وهذه الاستعدادات تعبر عن نهج الفرد للعمل أو للسلوك أو للتصرف بشكل معين وتعتبر هذه الاستعدادات عند أصحاب هذه النظرية أم مكونات الشخصية .

ومن أم من قالوا بهذه النظرية allport فى كتابه Personality وقد عرف السمة بأنها :

«نظام نفسى عصبي مركزى عام (خاص بالفرد) يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظليفاً ، كما يعمل على إصدار وتوجيه إشكال متساوية من السلوك التكيفى والتعبيرى»

فكأن السمة إستعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتبين نوعه وكيفيةه ، وهذا هو المعنى الخاص والشائع للإصطلاح التسمية .

فنظرية السمات تتضمن فكرتين رئيسيتين :

السكره الأولى : وهى فكرة وجود إستعداد مستقل عن الظروف الخارجة مستقل عن ظروف التعلم أو البيئة .

السكره الثانية : هى فكرة العمومية أو الثبات فى السلوك الفردى .

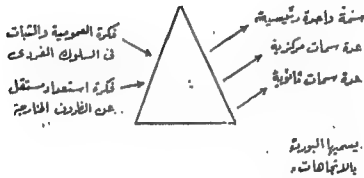
والفكرتان مرتبطتان بعضهما أشد الارتباط ، إلى جانب ذلك يرى Allport أن السمات تنظم فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها فى مدرج هرى تسوده إما سمة واحدة كبرى أو رئيسية Cardinal أو عدة سمات مركزية .

وبلى ذلك مجموعة من السمات الثانوية Secondary فهناك من الأفراد مثلاً من يبرز لأن سمة معينة رئيسية أو كبرى تسيطر على سلوكه فى حين أن الكثير من الناس تسيطر على تشكيل سلوكهم مجموعة بسيطة من السمات يمكن وصف شخصياتهم من زوايتها . ويأتى Allport يمثل على هذه الحالة الأخيرة وليهم جيمس حيث يصفه بأنه يمتلك من السمات الحميدة . الحساسية والحيوية والإنسانية والروح الإجتماعية .

هذا إلى جانب أن كل فرد من الأفراد يتمتع بسمات ثانوية تثيرها مجموعة من المثيرات ضيقة الحيز ، وتنتج عن إثارتها مجموعة ضيقة الحيز من الاستجابات الكثيفة .

ويميل الهوت Allport إلى أن يسمى هذه السمات الثانوية بالاتجاهات وليس بالسمات .

ويمكن أن نوضح أساس هذه النظرية في الشكل التالي :



٣ - نظرية التحليل النفسي

ويفترض علماء التحليل النفسي وجود ثلاثة مكونات رئيسية للشخصية يمكن الاستعانة بها في تفسير السلوك وهي :

١ - الشعور .

٢ - اللاشعور .

٣ - الضمير .

فإذا حاول كل منا أن يتأمل أفكاره وتصرفاته ليعرف بواعثها وكيفية حدوثها ومدى خضوعها للإرادة والمنطق ، فإنه سيجد أن جزءاً كبيراً من سلوكه يسهل عليه متابعته وإدراكه ومعرفة مسبباته كما يسهل عليه أيضاً توجيهه ، وهذا هو الجزء الشعوري من النفس الذي يسمى أحياناً بالعقل الواعي أو الشعور .

ويليه حلقة أخرى يمكن أن تسمى شبه الشعور أو ما قبل الشعور لأنها تكون وسطاً بين النמוש والوضوح بالنسبة لوعيها لها .

وإذا تدرجنا نحو الجزء من النفس الأكثر غموضاً ، فيمكن أن نقصور مرورنا بمنطقة هامش الشعور وهي التي تعتبر محتوياتها على الحدود بين الوعي والإدراك البسيط ، وبين القرب من النמוש بإعتبارها على حافة اللاشعور . واللاشعور هو ذلك الجزء من النفس الذي يصل إلى درجة من الإيهام والنמוש ، وهو القوة التي تعمل من وراء الستار فتجعلنا نحب ونكره ونصرف من غير أن ندري بواعث حبنا أو كرهنا أو تصرفنا ، ويمكن أن نتصور أن اللاشعور أو المثل الباطن يحتوي على أنواع كثيرة من القوى والمخبرات النفسية وكلها متعلقة ببعضها ودائمة الحركة والتأغلية ، وتنقسم هذه المخبرات اللاشعورية إما إلى خبرات يسهل تذكرها وإحضارها للشعور بإرادتنا كالمعلومات المعرفية

والذكريات القريبة أو خبرات يصعب تذكرها إما لكونها قليلة الأهمية أو لكونها حدثت في الماضي البعيد أو لأنها لها صفة خاصة تجعل من الصعب إستحضارها أمام العقل الشعوري وهناك خبرات لا يمكن تذكرها إلا بوسائل التحليل النفسى وهذه فى الغالب تكون ذات صبغة إنفعالية خاصة ومن النوع الذى اضطرب العقل الشعورى إلى كبته وإفقاته فى أعماق اللاشعور ليكون بعيداً عنه ، فيظل يعمل من وراء الستار فيؤثر فى السلوك من غير أن يشعر الشخص ، ومن قبيل ذلك نتائج الصدمات النفسية المؤلمة المكبوتة وما يعرف بالمقد النفسية .

أما الجزء الثالث من الشخصية هو الضمير أو الرقيب وهو الذى يتكون أثناء نمو الشخصية منذ الطفولة المبكرة عندما يعتصم الطفل من والديه ويثبتته المادية الملل العليا التى يتخذ منها مياراً لما يصح عمله وما لا يصح ، وما يليق أن يبدو من تصرفاته وما يليق أن يظهر به أمام الغير .

فالضمير إنما هو الوظيفة التنظيمية الموجهة للسلوك والتصرف ، ويتأثر الضمير فى عمله بعوامل مثل التعب والملل بحيث يمكن أن تقل سيطرته بدرجات متفاوتة حسب درجة يقظته . فبعد التخدير أو النوم مثلاً تقل سيطرته تماماً . ولذا تكون المحتويات اللاشعورية فى أوج قوتها الدافعة فلا نجد ما يقاومها أو يعمها ولذا تظهر فى الأحلام حرة من القيود التى يضعها عليها الضمير فى وقت اليقظة .

فرويد والجهاز النفسى

لقد فتح فرويد Freud أبواب البحث فى أعماق النفس بإقتراضه لأجزاء الجهاز النفسى التى تتكون من :

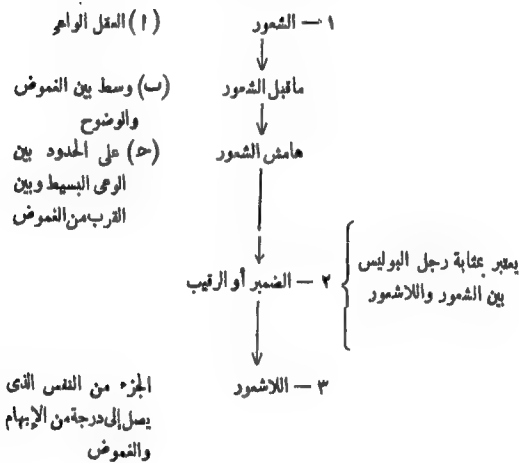
(أ) أانا Ego النفس الذاتية .

(ب) الماو أو المي Id النفس الهدائية .

(ج) الذات العليا Euper Ego النفس الآوامة .

وقد ساعدت هذه الاصطلاحات على تفسير الصراع النفسى حيث يبنى عليها فرويد نظريته فى التحليل النفسى .

ونبدأ على شكل لتوضيح مكونات الشخصية وجهازها النفسى ، وعلاقة أجزائه بالشعور واللاشعور والضمير أو الرقيب .



ومن الشكل السابق يفتضح ما يأتى :

أولاً : أن الجزء من النفس الذى يتعامل مع البيئة أو العقل الظاهر وأن هذا الجزء يمكن اعتباره مكوناً من مراتب متدرجة من حيث يمكن أن يتميز فيه بؤرة الشعور ، والشعور الإدراكى ، ثم ما قبل الشعور أو قلبه الشعور .

ثانياً : أن بين الشعور واللاشعور يمكن أن تتصور الرقيب الذى يعمل بمثابة المنظم لتفاعل محتوياتهما فيسمح لبعض القوى بالظهور من العقل الباطن إلى

الشعور ولا يسمح للبعض الآخر . وهو الذى يكون فى غفلة فى حالة النوم ولذا تتدفق محتويات اللاشعور فتظهر فى الأحلام بصورها الرمزية المعروفة .

ثالثاً : أن اللاشعور أقرب إلى الدواخى الجسمية والنوافع البيولوجية وأنه أكثر إتساعاً وعمقاً من الشعور ، مما يدل على أهمية العقل الباطن كأحد مكونات الشخصية .

رابعاً : يمكن أن نسمى الجزء الذى يغلب فيه الجانب الشعورى من الشخصية بالـ Ego وهو ذلك الجزء من النفس الذى يواجه العالم الخارجى ويتأثر به ، وهو الذى يشعر بذاتيته ويصح أن يسمى بالنفس الذاتية .

خامساً : أما ذلك الجزء من اللاشعور الذى يعبر عنه بالـ Id فيمثل النفس البدائية التى تتكون الطاقة الفريزية وتحوى الرغبات والذرات اللاشعورية التى تريد التعبير عن نفسها ، ويضم أيضاً تلك التنظيمات ذات الصبغة الانفعالية التى تكون قد مرت بالشخصية ولكنها تعارضت مع بعض المؤثرات والقوى النفسية فيحدث لها الكبت أو الفصل أو القذف إلى أعماق النفس حيث تبقى هناك فعالة نشطة ، وإن كانت بعيدة عن الوعى والشعور وفى زوايا النسيان ، وهذه هى ما يعبر عنها بالمقد النفسية .

سادساً : وبين الأنا والهو ومن نتيجة تفاعلها مما يتكون جزء آخر من النفس يسمى الأنا الأعلى Super Ego وهو الذى ينشأ مع الشخصية ويتطور تكوينه بنموها وتطورها ، فتتمثل فيه سلطة المعايير الخلقية والمثل العليا ، ويكون للنفس الذاتية بمثابة الذات العليا المسيطرة ويمكن أن يطلق عليه اسم النفس اللوامة ، ويلاحظ أن جزءاً منه لاشعورى وجزء آخر شعورى ، لأن تكوينه يتأثر بالذرات اللاشعورية والمعايير الخارجية أيضاً ، وهو يؤدى أيضاً وظيفة الرقيب .

التفسير التحليلي للصراع النفسي ونتائجه :

ويفسر علماء التحليل النفسي ما يحدث للشخص من اضطرابات مزاجية وأمراض نفسية على أساس الصراع الذى يحدث بين أجزاء هذا الجهاز النفسى ، فإذا حدث الصراع بين النفس البدائية وبين النفس القاتية Ego أو النفس اللوامة Super Ego فإن هذا النوع من الصراع يعتبر داخليا وفى هذه الحالة تكون العلاقة بين الأنا Ego وبين البيئة لازالت مستمرة ، ولذا يكون وعى الشخص لرشده لازال موجودا ، ويكون تعامله مع المجتمع لا زال ممكنا ، ولهذا فإن الاضطرابات النفسية فى هذه الحالات يكون جزئيا بحيث لا تتأثر به الشخصية كلها ، وهذا هو ما يحدث فى حالات الأمراض النفسية . أما إذا حدث الصراع بين النفس البدائية Id أى الهوى أو الذات العليا Super Ego النفس اللوامة وبين قوى البيئة ومؤثرات المجتمع فى هذه الحالة يكون الأنا Ego قد انقل بقوى الهوى Id لدرجة تجعله يكاد يفقد صلته بالواقع ، ولذا تحدث الاضطرابات الشخصية التى يفقد فيها الشخص رشده وصوابه ، ولا يكون شاعرا بما فيه من تغيير واضطراب ولا يكون عنده استبصار لما صارت إليه حاله .

وقد ذهب علماء النفس فى تفسير الصراع النفسى ونتائجه مذاهب مختلفة فمثلا نجد أن فرويد يرى أن أساس الاضطرابات والأمراض النفسية هو الصراع بين النفس البدائية Id وما بها من دوافع يقبل عليها الناحية الجنسية وما يحدث لها من كبت وحرمان وما يقف أمامها من قيود ، فالأمراض النفسية قد تكون مظهراً للتمتع عن الحرمان من الإشباع الجنسي مثلا . وتختلف أنواع هذه الأمراض بحسب مراحل النمو الجنسية وما حدث للشخص أثناءها من صدمات واضطرابات ، كما يضيف فرويد إلى ذلك أيضاً أهمية الشعور بالذنب ، وأهمية النزعات العدوانية فى تكوين هذه الاضطرابات والأمراض ، فهو إذن يعمل أهمية كبرى للحياة الماضية .

وفىما يلى شكل توضيحي يبين التفسير التحليلي للصراع النفسى ونتائجه .

١ - وعى الشخص لشدته لازال موجوداً	{	النفس الذاتية
٢ - تعامل الشخص مع المجتمع لازال		النفس اللوامة
ممكناً .		النفس الهدائية
١ - تفقد النفس الذاتية صلتها بالواقع	{	قوى البيئة وهـؤثرات المجتمع
٢ - تحدث اضطرابات الشخصية ويفقد		النفس اللوامة
الشخص شدته وسوابه .		النفس الهدائية

٤ - نظرية التحليل العاملي

ووظيفة التحليل العاملي هي تجميع العدد الكبير من الصفات أو السمات في وحدات أعم وأشمل من كل صفة على حدة ، أو تجمع كل وحدة منها مجموعة من هذه الصفات التي يرتبط بعضها ببعض ارتباطا عاليا .

وبصل التحليل إلى ذلك عن طريق معاملات الارتباط ، إذ بعد تطبيق عدد كبير من الاختبارات يتيسر كل منها سمة من السمات السطحية *Surface Traits* أو صفة من الصفات الظاهرة يحصل الباحث على معاملات الارتباط بينها ثم يخضع مصدوفة معاملات الارتباط هذه للمعاملات الإحصائية المسماة بالتحليل العاملي ، والتي يمكن عن طريقها الوصول إلى عوامل تتدخل في تكوين كل مجموعة منها السمات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا .

إلا أن منهج التحليل العاملي لا يقف عند هذا الحد بل له وظيفته الأخرى هي الوظيفة التفسيرية ، إذ يعتبر أصحاب هذه النظرية أن العوامل تعد عن تكوينات أو وحدات أو قوى كامنة تعتبر المصادر الأولية لهذه السمات السطحية *Surface T.* ولذا يسمى كائن هذه العوامل بالسمات الأولية أو السمات الأساسية *Primary or Source traits* ويعتبر أنها هي المسئولة عن جميع ما يلاحظ من أشكال تصرفاتنا سواء في الدواحي العقلية أم في نواحي الشخصية فالعوامل تعبر عن الملة أو السبب في حدوث السمات الظاهرية أو الصفات الأساسية للسلوك .

إذ وجد مثلا أن هناك ارتباطا بين سمات كالمدون أو المخاطرة والمناد وحب الجدل وإثبات الذات والتنافر وذلك كنتيجة لمعاملات التحليل العاملي قيل كتفسير لذلك أن هذه السمات إنما تتبع عن مصدر واحد هو ذلك العامل الذي اكتشف بينها وأنها لذلك ترتبط فيما بينها . فالعوامل أو السمات

الأساسية إذن هي مصادر أو منابع السمات السطحية وهي المستولة عن وجود هذه السمات السطحية في نظر منهج التحليل العاملي .

ما عدد العوامل التي يمكن أن تتكون منها الشخصية ؟

والإجابة على ذلك تختلف بالطبع باختلاف الباحثين ولكن Wolf, P. في كتابه *Factor Analysis in the Study of Pers* حيناً تمكن أن يلخص العوامل التي تم الاتفاق عليها من ثلاثة باحثين على الأقل فيما يأتي .

الارادة - الثقة بالنفس - الخجل - الانقباض - وفرض الحساسية والمثابرة .

تعليق .

تعرض منهج التحليل العاملي لبعض الانتقادات ، منها أن ، التحليل العاملي يفترض إستقلال العوامل بعضها عن بعض في حين أن هناك أدلة عدة مستمدة من نمو الجهاز العصبي ونمو الشخصية علماً أن السمات الأساسية للشخصية ليست مستقلة على هذا النحو وأن إفترض إستقلالها عن بعضها إنما هو كما قال Allport رجوع لنظرية الممسكات القديمة ، والواقع أننا لا يمكن أن تنفاض عن الصلة الواضحة بين نظرية الممسكات ونظرية العوامل فكل منها يفترض وجود تكوين داخلي مسئول عن السلوك الظاهري للفرد ، وكل منها يعتبر أن هذه التكوينات مستقلة عن بعضها البعض .

• — نظرية الذات

إن السلوك والظواهر النفسية لا يمكن فهمها إلا إذا نظرنا إلى الفرد على اعتبار أنه كل موحد ، أما إذا جزئنا وحدته هذه إلى عناصر فإننا لا نستطيع أن نصل إلى جميع العوامل التي يمكن أن تحدد سلوكه وأساس هذا الرأي فكرة المجال التي آمنت بها نظرية الجشقات فإذا أردنا أن نفهم السلوك فإننا لا نستطيع أن نفهمه إلا في ضوء المجال السكلي الذي يحتوي ذلك السلوك ، كما أننا إذا أردنا أن نحلل العوامل التي تحدد ذلك السلوك فلا بد أن نبدأ بالموقف ككل أولاً ثم نميز بعد ذلك العناصر المكونة لذلك الموقف وليس العكس .

هناك فروق بين الخصائص الطبيعية للموقف وبين الصفات الظاهرية أو بين الموقف كما هو في الواقع وبين الموقف كما ندركه ، فالأول تحدده طبيعة الشيء نفسه ، أما الثاني فتحدده القوى المختلفة الموجودة في المجال .

فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها وهذا المعنى أو هذا الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا بأزاء الموقف .

هذا الاتجاه في تفسير السلوك هو الذي قامت عليه أساساً نظرية الذات في الشخصية كما قال كارل روجرز Carl Rogers وأتباعه ، فنظرية الذات هي في الواقع تركيب من ذلك الاتجاه السكلي في النظر إلى الظواهر النفسية . وكذلك الاتجاه الظاهري .

أهم المفاهيم التي تؤكدها نظرية روجرز في الذات :

- ١ - مفهوم الكائن العضوي أو الأورجانيزم الذي هو الفرد ككل .
- ٢ - مفهوم المجال الظاهري الذي هو مجموع الخبرات الفردية أو الخبرة في كليتها وليس في جزئياتها .
- ٣ - مفهوم الذات وهي ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي يتكون من

تشكيلة من الادراكات والقيم المتعلقة بالذات أو الأنا أو بالفرد كمصدر للخبرة والسلوك .

ويتميز الأورجанизم Organism أو الكائن العضوى فى رأى النظرية بما يأتى :
(أ) أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهرى لإشباع حاجاته المختلفة.
(ب) أن الدافع الأساسى لهذا الكائن العضوى هو تحقيق ذاته ، وسياستها وترقيتها .

(ج) أنه أما يمثل خبرته تمثيلا رمزيا (أى صريح) فتصبح شعورية وأما أن ينكر على نفسه هذا التمثيل فتبقى الخبرة لاشعورية وإما أن يتجاهل هذه الخبرة .

تمليق :

أما الذات وهو المفهوم الأساسى الذى تقوم عليه النظرية ، فتجعل منها النظرية المحور الرئيسى للخبرة التى تحدد شخصية الفرد أو بمعنى آخر فهى الجزء من المجال الظاهرى الذى يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد .

فكما أن إدراكنا للمواقف الخارجية هى التى تحدد استجاباتنا الخاصة إزاء هذا الموقف ، كما أوضحت نظرية المجال ذلك . كذلك فإن فكرتنا عن ذاتنا أو الطريقة التى ندرك بها ذاتنا هى التى تحدد نوع شخصيتنا ، هى التى تحدد كيفية تصرفنا إزاء المواقف والأفراد والأحداث الخارجية تتوقف قيمتها ويتوقف معناها بالنسبة للشخص على الصورة التى يدرك بها نفسه .

ففكرة الشخص عن نفسه إذن هى الدواة الرئيسية التى تقوم عليها شخصيته.

٦ — نظرية المثير والاستجابة

أولاً : عارض أصحاب نظرية المثير والاستجابة نظرية السمات ، وقالوا أن السمات ما هي إلا صفات سلوكية موقفية أى تقوفاً على المواقف الخاصة التى تمرض للفرد ، وليس على استمدادات ثابتة لديه بل كل ما هناك هو مجموعة من الماديات النوعية هي عبارة عن روابط خاصة بين مثيرات معينة من ناحية واستجابات متعلقة بها من ناحية أخرى .

ثانياً : نظراً لهذا الموقف الذى أخذته نظرية المثير والاستجابة من فكرة السمات في الشخصية ، فقد أطلق عليها نظرية الماديات النوعية أو النظرية النوعية في الشخصية .

ثالثاً : كان من أهم أهداف نظرية المثير والاستجابة ، الثورة ضد النظريات العقلية التى تؤمن بوجود قوى نفسية عامة عند الإنسان ، هي التى تتحكم في سلوكه ، وكانت النظرية السائدة في ذلك هي نظرية الملكات التى تؤمن بإمكان انتقال أثر التدريب في موقف معين إلى مواقف أخرى بصرف النظر عن العلاقة بين هذه المواقف .

رابعاً : ومدرسة المثير والاستجابة ليست عبارة عن نظرية واحدة بل هي عدة نظريات لكل منها مميزات خاصة ، وإن كانت تشترك جميعاً في سمات عامة تجعل منها مدرسة واحدة . وكان هدفها في البداية تفسير الطريقة التى يكتسب بها الفرد أساليب سلوكية جديدة ويحتفظ بها ، ولذلك فقد شغلت مشكلة التعلم عند هذه المدرسة للمكان الأول من الأهمية ، كما أن دراستها كانت تقوم على أساس من البحوث التجريبية العملية ، ولذلك لم يسكن بغريب أن يحتل النهج العلمى في البحث والتفسير مكانه كبرى عند أصحاب هذه المدرسة .

ولم يقتصر كل من ميلر Miller ودولارد Dollard على المبادئ الأساسية (١٣٠ — علم النفس)

التي جاءت بها نظرية (هل) بل استعانوا كذلك بالحقائق التي جاءت بها نظرية التحليل النفسي . وبالحقائق التي اكتشفها علم الاجتماع الحضارى بالنسبة للإطار الثقافي وأثره في تنشئة الطفل وبجو شخصيته .

خامساً : كان إهتمام النهج السلوكى في عملية التعليم ، في كيفية اكتساب أساليب سلوكية معينة عن طريق الخبرة ، كما أن الأسلوب الذى واجه به النهج هذه المشكلة هو الأسلوب العلمى والذى يعتمد على ما هو ملاحظ أو ما هو قابل للملاحظة فحسب .

وعلى هذا الأساس كان من الطبيعى أن يحتل مفهوم (المادة) مركزاً أساسياً في نظريتهما ، باعتبار أن المادة تعبر عن رابطة على درجة معينة من ناحية وبين الاستجابة من ناحية أخرى .

سادساً : المادة

لقد حلت فكرة المادة في نظرية المثير والاستجابة محل فكرة الأنماط ، السلوكية أو البات . أو العوامل عند النظريات السابقة الذكر فقد عبرت نظرية المثير والاستجابة بفكرة المادة عما كانت تقصده النظريات الأخرى عند الكلام عن بناء الشخصية أو مميزات الفرد الناجمة .

فالمادة مفهوم يعبر عن رابطة بين مثير واستجابة وليس عن تكوين دائم في النفس .

وأهتمت نظرية المثير والاستجابة بتحديد الظروف التى تؤدي إلى تكوين الماديات وإلى انحلالها أو إحلال أخرى محلها أكثر مما اهتمت بوضع قاعدة بالماديات الهامة التى تلاحظ عند الأفراد .

فالمادة يتوقف تكوينها أو انحلالها وقوتها أو ضعفها على الظروف الخاصة التى يتعرض لها الفرد ، وهى بهذا المعنى تتكون مؤقتة وليست تكويناً دائماً ثابتاً ، كما أن الماديات معقدة وليست موروثية .

سابقاً : الدافع في رأى Miller ودولارد Dotlard هو بساطة مثير قوى بدرجة كافية لدفع الفرد إلى الفعل . فهو يحرك السلوك ولكنه لا يوجهه بمفرده .

وهناك بالفعل عدد صغير من التأثيرات معظمها داخلي تصل حدته إلى درجة كافية لتحريك السلوك ، وهذه هي ما تعرف عادة بالدوافع الموروثة أو الأولية ، وهذا النوع من الدوافع متصل في الغالب بالمعمليات الفسيولوجية ولا بد للفرد من إشباعها إذا كان له أن يعيش ، ومن أمثلة هذه الدوافع الألم والجوع والعطش والجلس وأهمية هذه الدوافع في سلوك الفرد أو في شخصيته تتوقف بالطبع على درجة شدتها كما تتوقف هذه الشدة بدورها على الفرص التي تتاح للفرد لإشباع دوافعه .

وبوجه عام إذن الدافع هو ، مثير قوى يدفع الإنسان إلى أن يسلك أو يستجيب بصورة ما ، حتى تخف حدة هذا المثير أو يستبعد كلية .

فأما : الدوافع الثانوية :

تزداد العلاقة القائمة بين الدوافع والسلوك تعقداً بنحو عدد كبير من الدوافع المكتسبة أو المشتقة عند السكان الإنساني . ذلك أنه بنمو الفرد تنمو معه مجموعة كبيرة من الدوافع الثانوية ، وتصبح عاملاً مؤثراً هاماً في سلوكه . وتنشأ هذه الدوافع الثانوية من الدوافع الأولية وتكتسب على أساسها وتعمل الدوافع الثانوية عند الفرد الذي يعيش في مجتمع حديث محل الدوافع الأولية وتقوم بوظيفتها الأصلية ، لذلك فإننا لا نلاحظ بسهولة آثار الدوافع الأولية في سلوك شخص راشد يعيش في مجتمع حديث . أى في سلوك الشخص الذي اكتمل تطبعه الاجتماعي .

وتهتم النظرية ببيان الظروف التي تنمو في ظلها هذه الدوافع وتتشكل كما أنها تتناول بالتحليل والشرح دوافع معينة بالذات تعتبرها هامة جداً في حياة

الفرد ، وتعمل من ذلك التحليل نموذجاً يتبع في تحليل الدوافع الأخرى .

وتهتم النظرية أيضاً بالباحية التطورية في الشخصية ، أى بالعملية التي تحول بها الطفل إلى راشد معقد ، أما المبادئ التي يحدث التطور على أساسها في رأى هذه النظرية ، فهي المبادئ التي تتحكم في السلوك بوجه عام .

تاسماً : الإستعدادات الأولية :

يولد الفرد وهو مزود بمجموعة من الدوافع الأولية ، هذه الدوافع لا توجه السلوك في بداية الأمر بل هي تدفع إليه فقط ، أما ما يوجه السلوك أولاً — أى قبل عملية التعليم — فهي الأنماط المنعكسة والتنظيمات الهرمية الأولية للاستجابات .

على هذا النحو إذن يبدأ الطفل حديث الولادة حياته باستجابات قليلة محددة أو منخفضة لمثيرات معينة ومجموعة من الدوافع الأولية التي تتصل أساساً بحياته العضوية ، أما التوجيه البدنى لسلوكه فإنه يتحدد عن طريق التنظيمات الهرمية الأولية للاستجابات .

عاشراً : عملية التعلم :

(١) يقول دولارد أن هناك أربعة مفاهيم هامة في عملية التعلم ، هذه المفاهيم هي : —

الدوافع — الدلائل — الإستجابة — التدعيم (الكافأة) أما الدليل Drive فهو عبارة عن مثير يوجه الفعل أو الإستجابة التي يصدرها الكائن الحي . والدوافع مثير الفعل ويتولى بعد ذلك الدليل توجيه أو تحديد طبيعة الفعل أو الاستجابة

فالأداة تحدد متى وأين تصدر الإستجابة ، وكذلك أى الإستجابات سوف يصدرها الكائن الحي ، والقوى يجعل من المثير دليلاً هو أى سمة فيه تجعله متميزاً عن غيره .

(ب) أما من ناحية الإستجابة فالحقيقة الأولى هي أن الإستجابة قبل أن ترتبط بأى مثل (دليل) لا بد أن تصدر أولاً . وتختلف الإستجابات من حيث احتمال صدورها بالنسبة لموقف ما ، ويسمى هذا التدرج فى احتمال صدور الإستجابات بالتدرج الهرمى المبدئى Initial hierarchy وإذا ظهر هذا التدرج دون تعلم كان اسمه التدرج الهرمى الأولى للإستجابات وهو innate hierarchy وهو جزء من الإستعدادات الموروثة عند الكائن الحى .

أما بعد أن يتمثل هذا التدرج نحو موقف معين عن طريق ، الخبرة والتعليم فإن التدرج الناتج عندئذ يسمى بالتدرج الهرمى المكتسب Resultant hierarchy

(ج) التديميم: ومتى صدرت الإستجابة فإن مصيرها بعد ذلك يتحدد وبناء على ما يعقبها من تدعيم Rienforcement وهى العملية التى تقوم بها الرابطة بين الثير والإستجابة أو تثبيط. وهى العملية التى تعمل بها الرابطة بين الثير والإستجابة.

ويتم التدعيم فى رأى ميللر ودولارد عن طريق خفض الدافع أو خفض الناشئ عن دافع أو بمعنى آخر عن طريق المكافأة أو الثواب الذى يعقب الإستجابة ، وقد تدعم أيضا نتيجة لخفض الدوافع الثانوية كالتلق والتقدير والتعجب .

وجدير بالذكر أن معظم عمليات التدعيم فى الحياة المادية للأفراد تحدث عن طريق خفض الدوافع الثانوية .

وتسمى عملية التدعيم عن طريق خفض الدوافع الثانوية بالتدعيم الثانوى وكما تكرر خفض الدوافع كلما قويت عملية التدعيم حتى يصل الكائن الحى إلى نقطة الإشباع Satiation ولا يعيل الكائن بعدها إلى تكرار الاستجابة المثابة إلا إذا حدث ما يقوى الدافع مرة أخرى وهكذا .

ويمتد ميللر ودولارد أن عملية التدعيم عن طريق خفض الدوافع هى المبدأ الوحيد للتعلم ، وهما يتبعان فى ذلك النظرية الأساسية لمل .

(د) وكلما كان الدافع الموجود في أثناء عملية التدعيم قويا ، قويت عملية التدعيم ، على أن عملية التدعيم هذه تحدث دون حاجة إلى أن يكون الفرد واعيا ، أى أنها قد تحدث بشكل آلى .

وكما أن المواد أو الروابط بين المثيرات والاستجابة تتكون عن طريق عملية التدعيم ، كذلك فإن العادات تتحلل أو تضعف إذا تكررت الاستجابات تدعيم وهذا يسمى بالثبيط .

كذلك إذا تكرر صدور الاستجابة بالنسبة للمثير الشرطى (كالجرس) دون أن يتبعه المثير الطبيعى (كالطعام) كان ذلك أدى إلى قلة احتمال صدور هذه الاستجابة في المستقبل .

(هـ) التعميم :

ولا يقتصر صدور الاستجابة المدعمة بالنسبة للموقف المثير الذى إرتبطت به غسب بل أنها تعمم أيضاً على المواقف المشابهة له .

فالمواد التى تعلمناها في موقف معين تميل إلى أن تنتقل أو تعمم على مواقف أخرى .

وكما كان التشابه بين المواقف الجديدة والمواقف الأصلية كبيراً كان احتمال التعبير أكبر .

(و) التمييز :

وكما أن هناك ميلا من الإنسان إلى أن يستجيب بنفس الاستجابة لمواقف مختلفة إلى حد ما ، كذلك فإن لديه ميلا أن يستجيب باستجابات مختلفة لمواقف متشابهة إلى حد ما ، وتسمى هذه العملية الأخيرة بعملية التمييز .

(ز) ظاهرة مدرج التعميم .

ومؤداه أنه إذا حدث سلسلة من الاستجابات في موقف معين وأدت ، أخيراً إلى عملية تدعيم ، فإن آخر إستجابة في هذه السلسلة تدعم بشكل أسرع وأقوى من الاستجابات التي تحدث في الطريق الأقصر هو أقرب إلى عملية التدعيم من الإستجابات التي تحدث في الطريق الأطول .

(تعلم الدوافع الثانوية)

أولاً : رأينا أن الوليد يأتي إلى هذا العالم وهو مزود بمجموعة من الدوافع سميتها بالدوافع الثانوية أو المشتقة .

ثانياً : والآن يمكننا أن نرى كيف تتعلم هذه الدوافع بناء على ما ذكرناه سابقاً من مبادئ التعلم . ولذا أخذ على سبيل المثال دافع الخوف ، فالخوف دافع ثانوي متعلم ومشتق من الألم ، ولكي نوضح ذلك نذكر تجربة بسيطة أجراها ميللر ودولارد في تحليل دوافع الخوف .

جاء بفأر وصندوق مكون من غرفتين ، غرفة بيضاء وأخرى سوداء ثم وضع الفأر في الغرفة البيضاء وسلط عليه تيار كهربائي لإحداث صدمة كهربائية له وتكرر ذلك عدة مرات ، وفي كل مرة كان يسمح له بالهرب إلى الغرفة السوداء حيث يكون في أمان أي حيث لا توجد أي صدمات ، وبعد عدة محاولات من هذا النوع أصبح مجرد وجود الفأر في الغرفة البيضاء مثيراً للخوف بالنسبة للفأر أي مثيراً لنفس الاستجابات التي كان يبدئها عندما كان يتلقى الصدمة الكهربائية المؤلمة ، علماً بأن وجوده في هذه الغرفة قبل تلقي هذه الصدمات لم يكن يحدث عنده هذا التأثير .

ثالثاً : وتفسيراً لما حدث يقال أن الحيوان عن طريق إقتران الغرفة البيضاء (المثير الشرطي) بالصدمة الكهربائية المثير الطبيعي أصبح يستجيب بالخوف للغرفة البيضاء (المثير الشرطي) وأصبح الخوف من الغرفة البيضاء واقفاً مكتسباً .

رابعا : ويقول ميلر ودولارد أن هناك وجه شبه كبير بين خوف الفأر من النرفة البيضاء وبين المخاوف الوهمية والقلق الذي يلتاب الانسان . فالطفل الصغير القوي يتكرر إقتران الوحدة عنده بالآلام الجوع قد يتعلم الخوف من الوحدة أو الطفل الذي يتكرر عقابه (ألم) عند إعتدائه على أخوته قد يتعلم الخوف من المدوان ، وهكذا وان كانت تدخل في حالة الانسان عوامل أخرى تجعل الصورة أكثر تعقيدا .

خامسا : ويمكن أن نطبق مبدأ التعميم في تعلم الخوف ، فاستجابة الخوف تعمم على المثيرات الشبيهة بتلك التي تعلم الكائن أن يخاف منها ، وأكثرها شبها بها هي أكثرها إثارة للخوف كذلك يمكن إقتران الخوف أو تثبيطه إذا تكررت تعرض الكائن للمثير الشرطي دون إقتران بالمثير الطبيعي وهكذا .

سادسا : وما قيل عن الخوف يمكن أن يقال عن أى دافع آخر من الدوافع المكتسبة ، فالإنسان على هذا النحو أى عن طريق التدعيم ، (بالاقتران الشرطي غالبا) يتعلم الدافع إلى الاجتماع والدافع إلى الانبعاث والدافع إلى الحب والدافع إلى الاهتمام . وغير ذلك من الدوافع الاجتماعية ، كما يتعلم ميوله وقيمه وإهتماماته وغير ذلك مما تتكون منها حياتنا الانفعالية على وجه العموم .

سابعا : أما السرفى الاهتمام بدراسة دافع الخوف بالذات عند كل من ميلر ودولارد فإن ذلك يرجع إلى أنه يُحتمل دائما أحد أطراف الصراع اللاشعورى الذى هو أساس الاضطراب النفسى ، فهو دافع هام إذن في فهم الشخصية في حالات إنحرافها على وجه الخصوص .

ثامنا : ينمو الفرد إذن يتعلم دوافع جديدة كما أنه يتعلم عادات جديدة وهو يتعلم هذا وذاك بناء على أسس معينة معروفة تتحكم في عملية التعلم بوجه عام . ويكون نتيجة تعلمه لعادات جديدة أن يتعدل المدرج الهرمى الأولى للاستجابات وتعمل عمله مدرجات هرمية مكتسبة تختلف باختلاف الخبرات التي يمر بها ، وتعدل باستمرار

تبعاً لهذه الخبرات ، وكذلك تكون نتيجة تعلمه دوافع جديدة أن تحمل الدوافع المكتسبة محل الدوافع الأولية في توجيه السلوك الفردى.

الصراع

يبنى ميلار نظريته على فكرة المنافسة بين الاستجابات المختلفة ازاء مؤثر واحد أو المنافسة بين مؤثرين مختلفين ، ومن أمثلة ذلك :

١ — حدوث النزاع بين الرغبة في الإقدام نحو تحقيق غرض معين وبين الرغبة في الإبتعاد عنه ويسمى هذا النوع صراع الإقدام — الإحجام
• Approach Avoidance

٢ — ويصح أن يحدث الصراع بين الإحجام لسبب نفسى والاحجام لسبب اجتماعى ، كرغبة الجندى في الإحجام عن نزول الممركة خوفاً على حياته ، ورغبة في الإحجام عن التمهق حتى لا يتهم بالجنون وعدم الوطنية وتكون النتيجة حدوث الصراع الذى يؤدى لحالة انهيار عصبي يخلصه من هاتين المشكلتين مما ويسمى هذا النوع من الصراع بالإحجام — الإحجام Avoidance Avoidance •

٣ — أما النوع الثالث فهو الصراع الذى يحدث بين رغبتين يوضع الشخص في موقف الاختيار لاحدهما ، كحالة وجود نوعين من المنريات وتردد الشخص في الفصل في الاختيار ويسمى هذا النوع من الصراع •

الإقدام — الإقدام Approach Approach

العمليات اللاشعورية

(أ) تتفق نظرية التأثير والاستجابة اتفاقاً تاماً مع نظرية التحليل النفسي في أن العوامل اللاشعورية عوامل هامة في تشكيل الشخصية .

(ب) واللاشعور عند نظرية التأثير والاستجابة ليس معناه منطقة معينة في عقل الإنسان بل معناه مثيرات لاشعورية أو مثيرات لا يستطيع الفرد أن يسيّر عنها تعبيراً لنفوسها ، وبالتالي لا يستطيع أن يميزها أو يحددها .

وتنقسم هذا العوامل اللاشعورية إلى قسمين :

قسم يشمل جميع الدوافع والاستجابات والأدلة التي تعلمها الفرد قبل أن يتعلم الكلام ، والتي بقيت لذلك دون أن تكتسب رمزاً لنفوسها يشير إليها أو يحددها .

وقد يشمل جميع الأدلة (المثيرات) والاستجابات والدوافع التي كانت في وقت ما شعورية ، أي التي سبق أن اكتسبت رموزاً لنفوية ثم كبتت فأصبحت لا شعورية .

(ج) والكبت عبارة عن عملية تجنب أو استبعاد لبعض الأفكار والكريات المعينة وهي إستجابة متممة تتملمها كأي إستجابة أخرى بناء على مبادئ التعلم السابقة الذكر ، فاستبعاد هذه الكريات والأفكار (الكبت) يؤدي إلى خفض التوتر أو خفض الدوافع وعلى هذا الأساس تدعم إستجابة الكبت .

(د) والإنسان في بداية الأمر يفسر في الحوادث أو الأفعال المؤلة فيخاف ثم عندما يكف عن التفكير فيها أو تذكرها يقل خوفه أو يزول لذلك نجده بعد تكرار ذلك عدة مرات يعيل إلى أن يستبعد كلية من حصيلةه اللغوية الأفكار المتعلقة بمثل هذه المواقف ، وهذا هو معنى الكبت .

وبذلك : — نكون قد وضحنا رأى مدرسة الثير والإستجابة في نمو الشخصية وهو رأى يعتمد باختصار على بيان نشأة أو نمو جميع مظاهر الشخصية على أساس قيمة مبادئ التعلم التى يمكن أن تطبق في تفسير السلوك عموماً .

« العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية »

ويقول جيننجز Gennings

إن الوراثة لا البيئة هى العامل الرئيسى في تكوين الشخصية فكل السادة وكل الشقاء الذى يصيب الفرد في حياته مرده إلى الوراثة والتكوين الأصلى ، وكل ما نراه من فروق بين الأفراد ترجع إلى الاختلاف بينهم في تكون الخلايا التى يولدون بها .

ويقول واطسون Watson

أعطى عدداً من الأطفال الأصحاء الأقوياء البنية ومكسب من أن أمه لهم البيئات التى أريدها لهم ... وسأضمن لك أن أجمل من أى واحد منهم نوع الشخصية التى أريدها وأخافها ، فباستطاعتى أن أخلق من أى واحد منهم طبيباً أو فناناً أو تاجراً بصرف النظر عن مواهبه الموروثة وميوله الفطرية وغير ذلك من القدرات التى انتقلت إليه من أجداده فليس هناك شئ يدعى وراثة المواهب أو المزاج أو التكوين العقلى .

مما سبق يتضح لنا أن جيننجز يفضل عامل الوراثة في تكوين الشخصية بعكس واطسون الذى يرى أن البيئة وحدها لها الأثر الفعال القوى في تكوين الشخصية .

ولكن الرأى المتفق عليه الآن هو أن مكونات الشخصية تتأثر بكل من عامل الوراثة والبيئة معا ولكن بدرجات متفاوتة .

ويصح لنا أن نترف بأن أثر الوراثة يكون أكثر في النواحي الجسمية كطول القامة ولون البشرة ، وكذلك النواحي العقلية الثابتة نسبياً مثل كمية الذكاء والاستعدادات العقلية العرفية ، وأيضا التكوين المزاجي للشخص وقوة طاقته الغريزية تعتمد كثيراً على تكوينه الطبيعي الوراثي .

أما أثر البيئة فيظهر بوضوح أكثر في التكوين الخلق والصفات النفسية والدوافع التي يكتسبها الفرد بالتعلم والخبرة ، وكذلك ما يتكون عنده من اتجاهات وآراء ، ومثل العليا ، وما يحصله من ضروب المعرفة والمهارات العملية وأنواع الثقافة .

« تأثير البيئة في تكوين الشخصية »

أولاً — أثر البيئة المنزلية في تكوين شخصية الطفل :

تتكون الدعائم الأولى للشخصية الإنسانية في جو الأسرة في مرحلة الطفولة وتعمل العلاقات التي تسود الأسرة على تطبيع الطفل وتذشئته الخصائص والسمات والمعايير الاجتماعية السائدة في الأسرة . فالأسرة كمجتمع أولى صغير عبارة عن وحدة حية ديماميكية لها وظيفة تهدف أول ما تهدف إلى نمو الطفل نمواً اجتماعياً . وسيحقق هذا الهدف عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة والذي يلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الطفل وتكوين سلوكه .

فالمسلمات الأساسية للسلوك الاجتماعي للفرد ترجع إلى المرحلة الأولى من حياته إلى علاقاته بأفراد أسرته واتجاهاته هؤلاء الأفراد وكذلك أنماط سلوكهم .

والأسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة إنما هي تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد ، وأنماط السلوك بل ومفاهيم حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجي وتشربها لثقافته .

وخلاصة القول أن المنزل هو المزرعة الأولى التي تنبت فيها بذور الشخصية ، كما أن الدراسات التربوية المختلفة لكل من الاطفال والكبار على أن أسس الشخصية التي تتكون في المنزل في السنتين الأولتين من حياة الطفل يصعب فيها بعد تعديلها أو تغيير جوهرها .

ثانياً : أثر المدرسة في تكوين شخصية التلميذ :

فالمدرسة هي البيئة الثانية التي يواصل الطفل فيها نموه واعداده للحياة المستقبلية ، والتي تعتمد القالب الذي صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب والتعديل بما يهيئه له من نواحي النشاط لمرحلة النمو التي هو فيها . وفي هذا المجتمع الجديد مجال واسع للتدريب والتعلم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعي وتكوين الأسس الأولية للحقوق والواجبات والقيم الاخلاقية .

أهم العوامل المدرسية ذات الأثر الباهر في تكوين شخصية التلميذ :

١ — الروح المدرسية العامة :

وتشمل ما يسود الجو المدرسي من استقرار واضطراب ، وما يتبع في المعاملة من شدة أو لين ومن ثواب وعقاب ، ومن ثبات في هذه المعاملة وما تحققه من من عدل اجتماعي وتقدير واحترام لكل تلميذ مهما كانت طبعته الاجتماعية .

فالمدرسة التي تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والزاجية والخلقية فانها تضع في جميع برامجها من نواحي النشاط الاجتماعي بقصد احداث تغييراً ملحوظاً في تكوين الشخصية .

٢ — المربي :

يعتمد أثر المربي وداء النواحي المعرفية والثقافية إلى ما يلتقت منه إلى التلميذ عن طريق التقليد والمحاكاة في أساليب السلوك وكذلك صفات الشخصية الأخرى علاوة على ما يحدنه المربي من توجيه ليمول التلميذ واتجاهاته العقلية

نحو الأمور المختلفة من هوايات وفنون وآداب مما يكون له أثر كبير في توجيه حياته المستقبلية .

فالمرابي هو المصدر الذي يعتبره التلميذ النموذج الذي يستمد منه النواحي الثقافية والخلقية والتي تساعد الطفل على أن يسلك سلوكا سويا .

٣ — عامل النجاح المدرسي :

النجاح في ذاته عامل على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين شخصية التلميذ ، إذ أن النجاح يقبمه في المادة تقديرا ورضا من الغير وشموخ بالارتياح والثقة بالنفس ، أما الرسوب والفشل التكرار فيشبه في المادة تأنيب النفس وتقد الغير وعدم الثقة بالنفس وعدم الشعور بالارتياح وكذلك عدم الرضاء .

وكل هذه العوامل نفسية تؤثر في فكرة الشخص عن نفسه وفي شموخه بالنقص أو شموخه بالكفاية وما يتبع ذلك من أثر على الشخصية كلها . ويرتبط بهذه الناحية في تكوين الشخصية عيوب الامتحانات التقليدية المتبعة في تقدير النجاح ، وما تؤدي إليه من تكوين الشخصيات السطحية في ثقافتها والتي تمكس مآلاته من قسوة الامتحانات في صورة الضغط على المجتمع .

وظيفة المدرسة في تكوين شخصية التلميذ :

تستهدف المدرسة الحديثة رسالة هامة وهي العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها ، فالمرابي الناجح في الوقت الحاضر لا يقصر همه فقط على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل يمد نفسه مسئولاً بكل المسئولية أن يحقق لتلميذه التدرية على حسن التوافق الاجتماعي والانتماء بالإضافة إلى هنيئته بجانب التحصيل الدراسي .

لنما يجدر ذكره في هذا المقام أن ما يلققه المرابي من وقت وجهد في الوقوف

على نفسية تلاميذه وفي مساعدتهم على أن يحسنوا التوافق بين بيئتهم المادية والاجتماعية ، لا يذهب هباء ، بل أن المرء حين يعين تلاميذه وتلميذاته على أن يقوموا بحل ما يواجههم من مشكلات شخصية إما يعينهم في نفس الوقت على أن يحرزوا قدراً كبيراً من التفاجح في تعلم المواد الدراسية المقررة بمجد أهل . ويجب أن نفوه هنا على أن أى نوع من أنواع سوء التوافق التى قد يصاب بها الطفل في مطلع حياته فلا بد وأن يستفحل أمره ويمظم خطره في مستقبل حياته .

إذن فالهدف الأول والمرئى هو أن يخلق من تلاميذه مواطنين صالحين لانتشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه .

ثالثاً : أثر البيئة الاجتماعية عامة في تشكيل شخصية الطفل :

ويمكن أن تلخص أهم عوامل هذه البيئة فيما يلى :-

١ - الموقع الجغرافى للوطن الذى تنشأ فيه الشخصية ، وما يتبع ذلك من مؤثرات جوية ومن طبيعة أرضه من جبال وسهول وبحار وأنهار وسعارى ووديان . . الخ .

٢ - نوع الحياة الدنية ونوع الحرف والصناعات التى يتطلب من الشخص تعلمها وإتقانها جيداً في هذه البيئة فساكن المدن يختلفون عن ساكن القرى وساكن البلاد الصناعية يختلفون عن ساكن البلاد التجارية والذين يعيشون على الصيد يختلفون ممن يعيشون على الزراعة والرعى . وهكذا .

٣ - النظم والأوضاع الاجتماعية التابعة نسبياً كالدين واللغة والنظام السياسى والاقتصادى ، فكل ديانة مبادئها وطقوسها .

والشخص الذى ينشأ في بلد ديمقراطى يختلف عن الشخص الذى ينشأ في بلد شيوعى . وهكذا .

٤ — المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة ومدى ما يوجد بين الأفراد من إنقياد للنزعات العدوانية وحب الأخذ بالتأثر وقتال وحروب ومسالمة وتعاون ، وهندوء وحب وعطف وروابط ودية .

٥ — أنواع الثقافات ودرجة التعليم ، وما يتبع ذلك من تمسك بالخرافات والمعادن الذليلة وإعتقاد في السحر والشموذة أو التصرف في الأمور بناء على أسس عملية ودراسات صحيحة .

وسائل دراسة الشخصية

أهمية دراسة الشخصية :

تزداد الحياة الاجتماعية تعقيداً بزيادة الدنية والحضارة ، وغالباً ما يصحب ذلك زيادة ملحوظة فيا يمانيه الناس من مشكلات نفسية تظهر آثارها في اضطرابات الشخصية ، وكان طبيعياً أن يسمى هؤلاء الناس إلى الميادات النفسية يلتصقون فيها التوجيه والملاج مما يمانونه من مشكلات التكيف وسوء التوافق مع المجتمع . وأصبح من المعتذر على الفرد القليل من المشتغلين بالملاج النفسى مواجهة هذا الضغط المتزايد ممن يطلبون معونتهم . ومن هنا ظهرت حاجتنا الماسة إلى التوصل لأساليب جديدة تساعد المشتغلين بالملاج النفسى على القيام بمهام التشخيص والتوجيه والملاج ، وتيسير تقديم العون لكل من يطلبه ، وكان أن ظهرت أساليب دراسة الشخصية ووسائل قيامها مثل إختبارات الشخصية الإسقاطية وغير الإسقاطية وغيرها من الوسائل التى تعين على الوقوف على شخصية الفرد وما قد يكون لديه من اضطراب وقلق وقد زادت ثقة المشتغلين بالملاج النفسى فى هذه الأساليب المختلفة لما قدمته من عون مكنهم من التعرف على الشخصية ودراستها .

وبالإضافة إلى هذا التقدم الذى طرأ على الحياة المادية والاجتماعية ظهر تقدم آخر فى مجال علم النفس عامة ومجال دراسة الشخصية بصفة خاصة ، وقد أدى هذا التقدم إلى توفير نوع جديد من الاختبارات التى تنظر إلى الشخصية كمنظمة ديناميكية ومن بين هذه الاختبارات وأهمها الاختبارات الإسقاطية .

الاختبارات الإسقاطية :

معنى الإسقاط :

(١) عند فرويد :

ويمكن أن نبين الأسس التي تقوم عليها فكرة الإسقاط عند فرويد في النقاط التالية :

١ - الإسقاط عملية لا شعورية .

٢ - أنه يستخدم كعملية دفاعية ضد الفلق والدوافع اللاشعورية .

٣ - يحدث نتيجة عزو هذه الدوافع والأفكار التي تسبب الألم للذات إلى الآخرين والعالم الخارجى .

٥ - يترتب عليه خفض حدة التوتر لدى الفرد .

(ب) عند فرانك :

وقد ظهر استعمال جديد للفظ إسقاط عندما وصف فرانك بعض الوسائل غير المباشرة في دراسة الشخصية التي تهدف إلى الوصول بالفرد إلى أن يقدم تقبلاً لصفاته دون أن يلبه إلى أنه يقوم بذلك . فالفرد إذا ما عرضت عليه مشيرات مبهمة وغير متشكلة إلى حد ما وطلب منه أن يستجيب إليها ، فإنه يسقط على هذه المثيرات البهمة حاجاته ونزعاته حيث تظهر هذه الحاجات والنزعات في صورة استجابات لهذه المثيرات فحاجتنا وإدراكنا السابقة تؤثر في إدراكنا الراهنة .

ومع ذلك الوقت شاع استخدام لفظ « إسقاط » في مجال علم النفس الأكلينيكي مرتبطاً ب تلك الاختبارات ذات المادة غير المتشكلة والمبهمة إلى حد ما والتي عرفت باسم الاختبارات الإسقاطية .

(ح) ويمرّف حد خليفة بركات الإسقاط بقوله :

« الإسقاط عملية عقلية فيها يلسب الفرد بطريقة لاشعورية بعض المشاعر أو الأفكار

أو الرغبات أو الصفات الإنفعالية أو الخلقية إلى الأشياء أو الأشخاص المحيطين به في البيئة . »

(د) كما يعرف سمند جلال الإسقاط بقوله :

« الإسقاط عملية دفاعية يقوم بها الفرد لحماية ذاته من القلق وذلك بأن يلصق أفكاره ودوافعه غير المرغوبة بالآخرين أو بالأشياء الموجودة في بيئته . »

(هـ) ويعرف مصطفي فهمي الإسقاط بقوله :

« الإسقاط هو أن ينسب ما في نفسك من صفات غير معقولة إلى غيرك من الناس بمد أن تجسمها وتضاعف من شأنها وبذلك تبدو تصرفاتك مغلطية معقولة .

وخلاصة القول أنه يمكننا أن نحدد معنى الإسقاط على نحو ما هو مستخدم هنا في الاختبارات الإسقاطية بأنه العملية التي بواسطتها يمكن الكشف عن دوافع الفرد ورغباته ونزعاته وحاجاته باستخدام مثير غامض وغير متشكل إلى حد ما يقوم الفرد بتفسيره وتأويله .

مميزات الاختبارات الإسقاطية :

تمتاز الاختبارات الإسقاطية بمميزات أهمها :

١ — أن الموقف المثير الذي يستجيب له الفرد مبهم وغير متشكل وناقص التحديد والانتظام وهذا من شأنه أن يقلل من التحكم الشعوري للفرد في سلوكه بشكل يترتب عليه سهولة الكشف عن شخصيته .

٢ — أن الفرد يستجيب للمادة غير المتشكلة التي تمرض عليه دون أن تكون لديه أية معرفة عن كيف أو من أية جهة سوف يتم تقدير هذه الإستجابات ، وعليه فإن إنتاجه سوف لا يتأثر بالإرادة إلى حد بعيد .

٣ — هذه الاختبارات الإسقاطية تمثل نزعة من جانب الفرد ليعبر عن

أفكاره ومشاعره وانفعالاته ورغباته وهو بصدد تشكيل المادة غير التشكيلة المروضة عليه .

٤ — أن هذه الاختبارات الإسقاطية لا تقيس نواحي جزئية أو وحدات مستقلة تتألف منها الشخصية في مجموعها بقدر ما تحاول أن ترمم صورة عن الشخصية ككل ودراسته مكوناتها وما بينها من علاقات ديناميكية .

٥ — كما أن هذه الاختبارات الإسقاطية تكشف عن الحالات النفسية الطارئة أو الحديثة الوقوع بالنسبة للفرد والتي تكون قد مرت به قبيل إجراء الاختبار أو وقت إجرائه ، وبذلك فإن النتائج التي نحصل عليها لا تقيس الاهداد الحاضرة في الشخصية بل تتأثر نتائجها بما تكون عليه الحالة الراهنة للمحوص .

نقد الاختبارات الإسقاطية :

لقد تعرضت الاختبارات الإسقاطية لكثير من النقد أهمها :

١ — فقد قيل أن هذه الاختبارات على أنها ذاتية وتفتقر إلى الموضوعية التي تتميز بها الاختبارات الأخرى الموضوعية وذلك على أساس أن في الاختبارات الموضوعية هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وأن هناك طريقة ثابتة للتصحيح ، أما في الاختبارات الإسقاطية فلا وجود لكل ذلك .

٢ — أن ثبات وصدق الاختبارات الإسقاطية غير موثوق بها ، على الرغم من أن هناك دراسات كثيرة طبقت على بعض الاختبارات الإسقاطية وكشفت عن معاملات صدق وثبات عالية .

٣ — أن هذه الاختبارات الإسقاطية غير قادرة على التمييز بين الحالات السوية وغير السوية .

أنواع الاختبارات الإسقاطية :

بعض هذه الاختبارات تستخدم اللغة ، على حين أن البعض الآخر يستخدم

الصور أو الأدوات الكثير للإستجابات التي نحصل عليها من المبحوث ، وعلى هذا الأساس تقسم الاختبارات الإسقاطية إلى نوعين :

أولاً : اختبارات المادة المثير فيها هي اللغة أو الألفاظ .

ثانياً : اختبارات المادة المثير فيها صور أو أدوات .

أولاً : الاختبارات التي تستخدم اللغة كثير .

ويتدرج تحت هذه المجموعة أنواع أساسية منها :

١ — اختبار تداعي الكلمات .

ويعد هذا الاختبار من أقدم الاختبارات المستخدمة في دراسة الشخصية ويعرف الآن — بأنه إحدى الوسائل الإسقاطية .

وصف الاختبار وطريقة إجرائه :

ويتكون الاختبار من قوائم كلمات كثيرة ومتعددة لدراسة التداعي وأشهرها تلك التي وضعها يونج والتي تحتوي على ١٠٠ كلمة اختيرت خصيصاً للكشف عن المقد المعروفة ، إلا أن كينيث وروزانوف Kent and Rosanoff قاما بوضع قائمة أخرى من ١٠٠ كلمة أيضاً تجنباً فيها الإشارة إلى الكلمات المتشعبة بالناحية الانفعالية والتي امتلأت بها قائمة يونج وفيما يلي نبين الكلمات العشرين الأولى في كل منهما :

قائمة كينيت وروزانوف	قائمة يرنج وادر
١ - منفذة ١١ - أسود	١ - رأس ١١ - بخير
٢ - مظلم ١٢ - لحم	٢ - اخضر ١٢ - يسأل
٣ - موسيقى ١٣ - راحة	٣ - ماء ١٣ - يسارد
٤ - مرض ١٤ - يد	٤ - يغنى ١٤ - ساق
٥ - رحل ١٥ - قصير	٥ - مستميت ١٥ - يرقص
٦ - عميق ١٦ - فاكهة	٦ - طويل ١٦ - قرية
٧ - لبن ١٧ - فراشة	٧ - سفينة ١٧ - بركة
٨ - يأكل ١٨ - يهد	٨ - يضع ١٨ - مريض
٩ - جبل ١٩ - أمر	٩ - امرأة ١٩ - كبرياء
١٠ - منزل ٢٠ - كرسي	١٠ - بصداقة ٢٠ - يحضر

وتقدم القائمة في المادة شفويا ، كما يجري الاختبار فرديا لما يتطلبه الأمر من قياس زمن الرجوع لكل كلمة ، وكذلك ملاحظة حركات الفحوص وإشارته وما قد يحدث من توقف أثناء إجراء الاختبار .

وفي المادة يتم إجراء الاختبار في مرحلتين :

المرحلة الاولى :

وتبدأ هذه المرحلة بالتمهيلات الاتية :

« سأقرأ عليك قائمة من الكلمات كلمة كلمة والمطلوب هو أن تستجيب لكل منها بكلمة أخرى واحدة . لا يهمنا أية كلمة تقولها ولكن يجب أن تكون هي الكلمة الاولى التي ترد إلى ذهنك بعد سماع الكلمة التي أقولها . أحب أن تجيب بأسرع ما يمكنك لأنني سأحسب الزمن الذي تستغرقه في الاستجابة وسوف أقول الكلمة مرة واحدة فقط ولن أعيدها ثانية » .

وبعد انتهاء الفاحص من القاء التعليلات يبدأ في ذكر الكلمة الأولى ويسجل الكلمة التي استجاب بها المفحوص وكذلك زمن الرجوع وهو الزمن الذي ينقضي بين سماع المثير وإعطاء الاستجابة .

وقد يحدث أحيانا أن يخطئ المفحوص في فهم الكلمة المثير فتفسر له ثم يعاد تقديمها بعد أربع أو خمس كلمات أخرى .

وأحيانا يضطر الفاحص إلى تقديم تعليلات إضافية للمفحوص وذلك في الحالات الآتية :

١ - عندما يستجيب المفحوص بعدة كلمات بدلا من كلمة واحدة فقط .

٢ - عندما يستجيب المفحوص على مهل ، وفي هذه الحالة يطلب منه الامراع في الاستجابة .

٣ - عندما يستجيب المفحوص بأساء أشياء في غرفة الاختبار وإذا لم يتبع ذلك من الممكن أن يطلب اليه أن ينقل عينه وقت سماع الكلمة .

المرحلة الثانية :

وتبدأ هذه المرحلة بالتعليلات الآتية :

« الآن سأعيد عليك نفس الكلمات ، والمطلوب أن تستجيب بنفس الكلمات التي استجبت بها أول مرة . حاول أن تستجيب بسرعة . وسوف آخُصَّب الزمن الذي تستغرقه في هذه المرة كذلك .

ثم يبدأ الفاحص في إعطاء الكلمة الأولى للمفحوص ويسجل الإستجابة الجديدة إذا كان ثمة اختلاف بينها وبين الاستجابة الأولى ، كما يسجل زمن الرجوع إذا زاد عنه في حالة الاستدعاء الأولى ويعطى الاستدعاء علامة + إذا كان صحيحا وعلامة - إذا كان خاطئا .

وليس من شك في أن اتجاه الفاحص له أهمية كبرى . فمن الواجب عدم إبداء

للموافقة أو عدم الموافقة على الاستجابات التي يعطيها المفحوص أو إبداء الدهشة والتعجب أو الفائق مما يقوله ، أو إعطاء التلميحات بصورة جافة . ويحسن ملاحظة سلوكه — المفحوص وتسجيل انفعالاته ومشاعره خلال اجراء الاختبار .

المرحلة الثالثة :

وهي مرحلة التحقيق والهدف منها هو :

١ — توضيح ما إذا كان المفحوص قد اخطأ في فهم الكلمة « المثير » وهذه الخطوة أمر ضروري إذ أنه ليس من المقول أن نسمى استجابة ما بأنها بعيدة عن الكلمة « المثير » إلا بعد التأكد من أن المفحوص قد فهم الكلمة « المثير » جيداً .

٢ — توضيح الكلمة « الاستجابة » وذلك في الحالات التي لا يكون فيها الفاحص متأكداً من سماعه الاستجابة بوضوح .

٣ — توضيح أسماء الاعلام ومعاني الكلمات غير المفهومة للفاحص وكذلك الكلمات غير الشائعة التي لا يفهم دلالتها .

٤ — توضيح العلاقة بين الكلمة « المثير » والكلمة « الاستجابة » في الحالات التي لا تقضح فيها هذه العلاقة أو تنصرف فيها الاستجابة عن الاستجابات المألوفة بشكل ظاهر .

٥ — توضيح أسباب طول زمن الرجوع أو الفشل في إعطاء استجابة لكلمة ما ، بأن — هناك فكرة لا يرغب المفحوص في التعبير عنها بحيث يؤدي ذلك إلى إعاقه الاستجابة وإطالة زمن الرجوع .

مرحلة التقدير :

وفي هذه المرحلة يقوم الفاحص بتفسير استجابات المفحوص ، فاذا ذكر اجابة مخالفة في المرة الثانية قد تفيد في توضيح جانب من جوانب اضطراب الفرد

كما أن — الاستجابات البعيدة عن المؤلف قد تصبح دليلا على أن الكلمة « الثير » قد مست نقطة حساسة في فكر الفحوص مثال ذلك « الثيرب — الاستجابة طاغية » فهذه الاستجابة تدل على الصراع الذى يعانىة الفرد وكذلك نوع هذا الصراع ومسبباته .

(٢) اختبار القصة

ويعتمد هذا الاختبار أساسا على تسكلة قصة غير كاملة، وحين يقوم الفحوص بذلك أعما يكشف فى ثنايا المادة التى يقدمها مما يكون لديه من عقد نفسية .

ولقد وضعت لويزاديز من أجل ذلك عددا من القصص الصغيرة والتى يقوم فيها بالبطولة حامل أو حيوان ، وتعرض هذه القصص الناقصة على الطفل ويطلب اليه تكملتها ، وفى ثنايا هذه التسكلة يستط الطفل مالىه من مشاعر وانفعالات تكشف مما تنطوى عليه نفسه من عقد نفسية .

مع ملاحظة أن تسكون القصة من السهولة بحيث لا تعتمدى ادراك الطفل الصغير ولقد جربت الاختبار على عدد من الكبار وامكن الحصول على بعض الاستجابات الهلثائية والتى تشبه استجابات الاطفال .

ومع ذلك فإن الاختبار قد وضع أساسا للاطفال لا للكبار .

مثال : قصة المصفور :

« لثناكد من تعلق الطفل بأحد الوالدين أو استقلاله عنهما » .

المصفور الكبير « بابا » والمصفور الكبيرة « ماما » والمصفور الصغير كانوا مرة نائمين فى عشهم على فرع الشجرة وبمدىن جه هواء شديد وهز الشجرة . راح المش واقع على الارض والثلاث عصافير صيحيرا على الوقمة ، المصفور

الكبير طار بسرعة على شجرة الجيز والمصفورة الكبيرة طارت على شجرة ثانية .

وبعدن يعمل ايه المصفور الصغير ؟

هو كان ييمرف يطير شويه .

(٣) اختبار تكلمه الجمل الناقصة

يمد الاختبار وسيلة اسقاطية لفظية يمكن استخدامها مع مجموعة من الأفراد وذلك لتوفير كل من الوقت والمجهود ، ويبدأ الاختبار بمقدمة غامضة يقوم الشخص باكمالها بأى طريقة يرغب فيها .

لبعض الجمل من اختبار روتر Rotter

١ — أنا أحب

٢ — الأحسن

٣ — أنا فشلت

٤ — أحيانا

٥ — أنا أرغب

٦ — المستقبل يبدو لى

٧ — كنت اود دائما أن

٨ — عندما كنت طفلا .. .

٩ — أوى

١٠ — والدى

وعينة الاستجابات بالنسبة لتسكلة الجملة التى تبدأ « بالذى » — وقيمة الدرجات الكلية المخصصة لها كما يأتى :

(القيم السالبة تبين حالات منخفضة في التوافق ، أما القيم الموجبة فتعبر
عن حالات احسن في توافقها) .

والدى كان احقاً (٣ -)

والدى شديد (٢ -)

والدى لم تسنح له الفرصة ابداً (١ -)

والدى فى المنزل (صفر)

اما القيم الموجبة فهي :

والدى ميكانيكى ممتاز (١ +)

والدى رجل عظيم (٢ +)

والدى رجل لامثيل له (٣ +)

وعليه فإنه باستخدام هذا الاختبار يمكن التمييز بين الأفراد من حيث
توافقهم وذلك بتصحيح كل استجابة تبعاً للكيفية العامة للتوافق والحصول
على قياس كى .

ثانياً : الاختبارات التى تستخدم الصور والأدوات كمثير :

١ - اختبار تفهم الموضوع أو التات (T.A.T) .

وضع هذا الاختبار المالكان هيرى وزميلته مورجان سنة ١٩٣٥ ، والفكرة
التي يقوم عليها هذا الاختبار هي أن القصص التي يطمحها المفحوص تكشف عن
مكونات هامة في شخصيته على أساس نزعتين :

الأولى نزعة الإنسان إلى تفسير المواقف الإنسانية النامضة بما يتفق وخبراتهم
الماضية ورغباتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلية .

والثانية نزعة كثير من كتاب القصص إلى أن يضمفوا بطريقة شعورية

أولا شعورية الكثير مما يكتبون خبراتهم الشخصية ويعبرون مما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات .

وصف الاختبار وطريقة أجرائه :

يشكون الاختبار من ٢٠ صورة تقدم للمفحوص تباعا ويقال له « هذا اختبار لقدرة الخيال عندك » ويطلب منه أن يكون قصة عن كل صورة تعرض عليه ويستغرق إجراء الاختبار عادة جلستين تعطى — للمفحوص في كل منها عشر صور . وقد لوحظ أن المفحوص إذا ما أعطى المشرين صورة في جلسة واحدة لادى ذلك إلى التعب وإلى اقتضاب الحكايات وتفاهة معوياتها حيث أن القصة تستغرق المادة ٥ دقائق . وقد يحتاج البعض إلى ما هو أطول من ذلك فيجب ترك الفرصة له ليقول ما يريد .

كما أن تعليمات الاختبار التي تلقى في الجلسة الأولى تختلف عن تلك التي تلقى في الجلسة الثانية ، وهناك صورتان من التعليمات أحدهما توجه إلى أصحاب الذكاء المتوسط وفوق المتوسط والمتقنين من السكبار ، أما الأخرى فتوجه إلى الأطفال والسكبار من ذوى التعليم المحدود والذكاء المحدود والمرضى العقليين . وبعد إجراء الاختبار مباشرة يقابل الفاحص المفحوص ليستقصى الموائل التي بشت موضوعات القصص التي تخيلها والوقوف على أصولها ، على أن المص يفضل القيام بهذه الخطوة أثناء إجراء الاختبار قصة خشية نسيان المفحوص لما يقول .

تفسير الاختبار :

وتجر عملية التفسير بالمرآحل التالية :

١ — تدريج المعطيات التي حصل عليها الفاحص من القصص . وهناك استمارة لرصد وتحليل القصص واشهرها استمارة بلاك .

٢ — عملية التفسير مثل تحديد البطل الذى تدور حوله القصة وعلاقته بغيره من الاشخاص وتحديد محور القصة .

٣ — عملية التحليل إلى النتيجة .

طريقة مورى التحليل الاختبار وتفسيره :

يهتم مورى بتحليل القصة ، للوقوف على الموضوعات الناجية في قصص كل فرد . والموضوع هو التكوين الديناميكي للحكاية أو هو عقدة القصة وتدور هذه الموضوعات في العادة حول بيان :

١ — البطل الرئيسى الذى يتقمص الفرد شخصيته .

٢ — عادة يتقمص الفرد شخصيات في مثل سنه وجنسه إلا إذا كان لدى المفحوص جنسية — مثلية كامنة . ومن الضروري التوصل إلى شخصية البطل التى يتقمصها الفرد لأن مهنة البطل وميوله وسماته غالبا ما تكشف عما يرغب الفرد في تحقيقه .

(٢) الحاجات الرئيسة للبطل :

حيث يدرس الفاحص الدوافع المحركة للنموض ومشاعره وأفكاره ونزعاته وهنا يجب أن يلتفت الفاحص مما إذا كان البطل يكشف عن بعض خصائص المرض العقلى أو انحرافات الشخصية أو هل هناك سمات أكثر تأثيرا وظهورا من البعض الآخر .

(٣) الضغوط أو العوامل البيئية والمؤثرات التى تؤثر في الفرد :

حيث يدرس الفاحص الجو المحيط بالبطل وعلاقته مع غيره من الناس ، والضغوط التى تصدر عن البيئة حسب ما يدركها المفحوص فى الماضى أو الحاضر أو المستقبل .

طريقة تومكنز في تحليل استجابات الاختبار :

ويتميز تحليله بأربع خطوات رئيسية هى :

١ — **الموجّهات Vectors** ويقصد بها الاتجاه النفسى المميز للسلوك ،

وكذلك النزعات والرغبات والشحنات الانفعالية .

٢ — المستويات Levels وتشير إلى الوظائف النفسية التي تتضح في الحكايات كالادراك والانتباه إلى الأشياء والقصد والمشاعر والمواقف أو التأمل والانفعالات والتذكر واحلام اليقظة .

٣ — الظروف Conditions وقد تأخذ صورتين :

(أ) ظروف ذات دلالة سلبية مثل الحرمان أو العجز أو القلق أو الخداع .

(ب) ظروف ذات دلالة ايجابية كوفرة الأشياء والطمأنينة والتناول والشعور بالثقة .

٤ — الصفات والخصائص :

ويقصد بها التحديد الزمني « الماضي والحاضر والمستقبل » وكذلك درجة الاعتقاد أو التشكك من حيث قوة المشاعر أو ضميرها .

صور تشخيصية لحالات مرضية مختلفة .

١ — حالة القلب الوجداني : ويظهر هنا عند المرضى الذين يستجيبون للمثير بشكل زائد عن الحد وقد تأخذ الإجابة التفسير أو النقد أو الوصف المنفل أو زيادة الضغوط على الجانب الانفعالي الذي قد يصل لدرجة البكاء. ويظهر هذا واضحا في حالات المستيريا .

٢ — الا ككتاب : ويعبر عنه بصورة متعددة في القصص باختلاف عمقه ، ويظهر في صورة ضعالة وضيق النشاط الفكري حتى أننا لا نحصل على القصص إلا بالدفع المستمر وتكون القصص غالبا كثيفة وبها جانب كبير من السعادة والحب الذي يتمناها المريض أحيانا .

٣ - حالات الوسواس والقهَر . ويظهر ذلك في عدم تقبل اجزاء الصور ألوان براها غير متناسقة ويهتم المريض بالحشو والتفاصيل وإضافات جديدة على الصورة واتجاهات تهكمية على البطل ويكون هو نفسه بعيداً من الناحية الوجدانية يمسك الهستريا التي تقتصر فيها المريض شخصية البطل .

٤ - حالات البارانويا : وتضع لدى المرضى المصابين بها أو حالات الفصام البارانوى وتكون واضحة بالموضوعات التي تفتىء بالشك والريبة والتوجس والتي تدل على وجود أفكار هذائية .

٥ - الفصام : ويظهر في محتوى القصة والتعبير اللفظي والاتجاه نحو الفاحص ويكون عدم الانساق في محتوى القصة دليلاً على وجود الفصام وكذلك المشاهدات والملاحظات التي لا تمت بصلة إلى القصة والبميدة عن الواقع .

٦ - الجناح : فالجناح مشكلة نفسية والقصة التي يعطيها الجناح تكشف عن العوامل التي أثرت فيه وجملته جانحاً وكذلك يكشف عن رغباته وتعمياته .

(١) اختبار بقع الحبر

ويتكون الاختبار من عشرة بطاقات أبعاد كل منها ٧،٥ سم بوصات وعلى كل منها بقعة حبر متائلة الشكل ، منها خمس بقع باللون الأسود والأبيض والخمسة الباقية بها ألوان أخرى في بعض أجزائها ، وقد وضع فكرته هرمان Herman Rotschook السويسرى وهى أن اللثيرات النامضة تغير للشككة يثير كل منها العديد من الاستجابات المختلفة ليرى الأفراد المختلفين . ويصلح تطبيق هذا الاختبار على الأفراد في مختلف مراحل النمو من مرحلة الحضانة إلى البلوغ والكبر .

وتتلخص طريقة استعماله فيما يلى :

إجراء الاختبار :

تمرّض كل بطاقة على الفحوص ويطلب منه أن يذكر ما يراه في البطاقة

وماذا تشبه وماذا يحتمل أن يكون ، وما توحى إليه . . . ويمطى المفحوص فترة
كافية من الوقت للدلاء — برودده عن كل بطاقة ، ويمكن للفاحص أن يأخذ
النريد من النتائج والملاحظات في أثناء ذلك كأن يحسب زمن الرجوع ، أى الزمن
الذى عضى بين عرض البطاقة وبداية الاستجابة كما يصح أن يدون الفاحص
ملاحظاته عن حركات الشخص المفحوص وتمبيراته التى تثيرها كل بطاقة لأنها
تفيد في عملية التفسير .

الاستفسار :

وبعد الانتهاء من عرض البطاقات العشرة تأتى مرحلة الاستفسار من المفحوص
عن بعض النقاط كسؤاله عن الأجزاء التى أوحى له ببعض الردود وهل كانت
استجابته عن البقعة كلها أو عن جزء منها ، وهل اهتم بالتفاصيل الصغيرة
أو الألوان ، أو الحركة الظاهرية في البقع . . وغير ذلك مما يفيد الفاحص في
التصحيح وتقدير الاجابات .

وفي هذه الرحلة يجب على الفاحص الا يتدخل في آراء المفحوص بما
يؤدى لتغيير وجهة نظره . . بل يجب المحافظة على الردود الأصلية التلقائية وأن
يهدف الاستفسار فقط إلى ما يفيد عملية التصحيح .

التصحيح :

ويبنى التصحيح على الأسس الآتية :

١ — التحديد للموضوعي للأجزاء التى أوحى بالردود المختلفة ، وكذلك
معرفة الردود المبينة على البقعة كلها ؛ والردود المبينة على الاجزاء ، حيث أن
هذا يقيس أسلوب المفحوص في الادراك من حيث قدرته على ادراك الكل كوحدة
أو قدرته على التحليل والدراسة الفاحصة .

٢ — تحديد الردود من حيث صلتها بمخائص البقع ذات الدلالة المميزة

مثل الردود المتصلة بالشكل العام ، والردود المتصلة بدرجات الوضع والردود
المنبئية على الاحساسات الحركية في الشكل .

٣ — دراسة عمقوى الردود وأنواعها من حيث كونها تتعلق بالنباتات
أو الحيوانات أو الأشياء أو الأشخاص ، وما تدل عليه هذه المانى والرموز
التي تعبر عن ميول المبحر وأتجاهاته النفسية .

٤ — الناحية الابتكارية في الردود من حيث كونها من النوع الشائع
أو من النوع المبتكر أو النادر .

وهناك اختلافات كثيرة بين الباحثين في تفاصيل تصحيح هذا الاختبار
وكذلك — تقنين الردود . ولكن المران والخبرة من أهم الموامل التي تزيد من
القدرة على الوصول للنتائج مفيدة في معرفة نوع شخصية المبحر .

تفسير النتائج :

ويمكن تفسير نتائج الفحوص على أساس الردود المدونة بالجدول الآتي :

المفحوص	ما يدل عليه
١ — المتصلة بالكل	مستوى عقلى أعلى
٢ — الردود الابتكارية	على عمق التفكير
٣ — الردود الشائمة	سطحية التفكير
٤ — زيادة نسبة الردود المتصلة بالتفصيل	الدقة والقدرة على النقد
٥ — زيادة الردود المتصلة بالتفاصيل بنسبة كبيرة جداً	القلق والوساوس المتسلطة
٦ — الردود الكثيرة المتصلة بالشكل	التفكير السطحي
٧ — كثرة الردود المرتبة بالألوان	طنينان النواحي الانفعالية
٨ — الردود المرتبطة باللون والشكل	القدرة على ضبط الانفعال
٩ — الردود الحركية الكثيرة	خصوبة الخيال
١٠ — ردود حركية مرتبطة بالألوان	تدل على الشخصية المبسطة
١١ — ردود حركية قليلة الارتباط	تدل على الشخصية المتقبضة

(٣) اختبارات اللعب

أن اللعب ماهو إلا نشاط عقلى وجسمى لذا يمكن أن يعبر منه الشخص عن جميع التفاعلات النفسية المؤثرة في حياته ، وعليه فإن اللعب الحر يعتبر من أفضل الوسائل التى يمكس فيها المفحوص مشاعره وإحساساته الخاصة وهذه تعتبر من

الاختبارات — الاسقاطية لأن اللعب فيه مجال للتفتيش عما في النفس في صورة اللعب .

ومن الممكن أن ينفذ الطفل في لعبه ما يريد من حاجات ورغبات وميول والتي قد لا يستطيع التعبير عنها في الحياة الجديدة .

ولذا تعتبر ملاحظة الأطفال أثناء ألعابهم وتسجيل ما يدور بينهم من أحداث ومن محاولة للسيطرة أو التحدى أو الانزواء أو الخجل أو غير ذلك من أم الوسائل المساعدة على دراسة شخصياتهم .

(٤) اختبار تفهم الموضوع للأطفال

أو كات (C . A . T)

ويعتبر اختبار تفهم الموضوع للأطفال .

من الاختبارات الاسقاطية . وهو اختبار مشتق تفهم الموضوع للكبار (T . A . T) وهو لا يقي اختبار التأت وفي الوقت نفسه لا يحمل عمله ، فكل منهما مجاله الخاص به .

فاختبار التأت يكشف عن شخصيات الكبار البالغين ولا يلائم الأطفال الصغار في حين أن اختبار الكات يكشف عن شخصيات الأطفال الصغار ممن تقع أعمارهم بين الثالثة والعاشر ولا يلائم البالغين والكبار .

وقد وضع هذا الاختبار سنة ١٩٤٨ بواسطة « ليوبولد بلاك » و « سونيا سورييل بلاك » .

وصف الاختبار وطريقة إجرائه :

يجرى الاختبار على الأطفال من الجنسين من سن ٣ — ١٠ سنوات ويتكون الاختبار من ١٠ صور لحيوانات في أوضاع مختلفة ، وتعرض على الطفل ويطلب منه أن يكون قصة حول كل منها .

الصورة الأولى : مائدة عليها أناء به طعام وحوله بعض السكتا كيت ودجاجة كبيرة في أحد أركان الصورة .

الاستجابة : تدور حول الطعام وكميته للطفل والتنافس بين الاخوة والمكافأة — والعقاب .

الصورة الثانية : دب يجذب جبلا من احد طرفيه ويجذب الجبل من الطرف الآخر دب ثان ومعه دب صغير .

الاستجابة : يتقمص الطفل شخصية الدب الصغير الذى يتعاون مع أحد الأبوين .

الصورة الثالثة : أسد يمسك بيده عصا ويجلس على كرمى وفي أسفل الصورة إلى اليمين فأر يطل من جحره مخوف .

الاستجابة : يمثل الأسد في نظر الطفل الأب وقد يستجيب بعض الأطفال لها على أن هذه الشخصية قوية ولكنه لا يخشى منها كما يستجيب البعض الآخر على أنه يتقمص للفأر الخاضع تماماً لسلطة الأب ، على أن البعض يتقمص شخصية الأسد تارة وشخصية الفأر تارة أخرى مما يشير إلى الصراع القائم بين الخضوع والتمرد إلى الاستقلال .

الصورة الرابعة : كنجارو يرتدى قبعة فوق رأسه ويحمل زجاجة لبن وآخر صغير ومعه بالونه وثلاث أكبر يركب دراجة .

الاستجابة : هذه الصورة تثير عادة التنافس بين الاخوة أو قد تثير بعض الاهتمام بمشكلة أصل الأطفال .

الصورة الخامسة : حجرة مظلمة في مؤخرتها سرير كبير وفي مقدمتها سرير أطفال عليه دبان صغيران .

الاستجابة : تكون الاستجابة هنا للملاحظة الطفل وتحمينه مما يحدث في سرير الأبوين من أشياء متصلة بالجنس ، أما السرير الصغير والدين فيؤوحى بالنواحي — الخاصة باللب عند الأطفال .

الصورة السادسة : كهف مظلم فى مؤخرته دبان لونهما قاتم وفى مقدمته دب صنير نائم .

الاستجابة : وهذه الصورة تثير أيضاً فى ذهن الطفل قصصاً تدور حول المفاخر الجلوسية ، ويجب عرضها مع الصورة الخامسة .

الصورة السابعة : نمر ذو غلاب وأنياب يقفز نحو قرد يقفز بدوره فى الهواء .

الاستجابة : تبدو هنا المخاوف فى الاعتداء وأسلوب الدفاع عن الطفل فى مواجهته .

الصورة الثامنة : قردان كبيران يجلسان على كنبه ويشربان الشاى ، وقرد كبير يجلس على كرسي صنير فى مقدمة الصورة ويتحدث مع قرد صنير .

الاستجابة : نلاحظ هنا الدور الذى يضع الطفل فيه نفسه بين أفراد الأسرة — وتفسيره للقرود الأمامى المسيطر وهل هو عطوف أو مانع أو ناصح .

الصورة التاسعة : حجرة مظلمة تبدو من باب مفتوح لحجرة مضيئة وفى الحجرة المظلمة سرير لطفل يجلس عليه أرنب ينظر خلال الباب .

الاستجابة : الخوف من الظلام عند الطفل أو تركه وحيداً ، كما تثير نوعاً من حب الاستطلاع لما يجرى فى الحجرة المجاورة .

الصورة العاشرة : كلب صنير يجلس على ركبتى كلب كبير ويظهران ملامح مميزة بقدر بسيط وخنفيهما حمام .

الاستجابة : هذه الصورة توحى للطفل بتخصص « الجريمة والعقاب » التى تكشف عن شيء من أفكار الطفل عن الأخلاق ، كما أن النزعات النكوسية أكثر ظهوراً فى هذه الصورة عنها فى أية صورة أخرى .

الفصل الثامن

التقويم وعلاقته بوظيفة المدرسة

التقويم

مفهوم التقويم وعلاقته بوظيفة المدرسة

أولا - التقويم والمدرسة التقليدية

ارتبطت التربية التقليدية منذ قديم الزمن حتى الآن بضرورة قياس مدى تحصيل التلاميذ من معلومات ذلك لأن وظيفة المدرسة التقليدية كانت مركزة في التحصيل الذي كان هدفها والذي سبق هدف مساعدة الطفل على النمو . . . وكانت وسيلة التقويم هي الامتحانات كمقياس لمعرفة مدى ما تمكن الطفل من الحصول عليه من المعارف ومدى استيعاده ووعيه للمعلومات . . .

ولقد وقع الطفل ضحية سهلة لهذه الامتحانات . كما تأثر التعليم في طريقه ومناهجه وكتبه بهذه الامتحانات فاصبح النجاح فيها غاية في ذاته لا وسيلة لتحقيق سعادة الطفل والعمل على تكامل شخصيته وحشدت الجهود في سبيل ذلك : جهود التلاميذ وجهود - المدرسين والآباء ونظار المدارس في سبيل الوصول إلى هذا الهدف وهو النجاح في الامتحان وبعد أن كان المفروض في الامتحان أن يكون وسيلة لقياس التحصيل انقلب إلى غاية وهدف وبعد أن كان آلة يمكن أن يستخر لتحقيق بعض النفع ، أصبح سيداً يتحكم في سير الدراسة وفي نفسية الطفل وفي علاقة المدرسين والآباء بالتلاميذ .. ويمكن أن نوضح مفهوم التقويم في المدرسة التقليدية بمعنى القياس عن طريق الامتحانات . وكان له أثر كبير في نفسية الطفل وفي توجيه الدراسة وترتب على ذلك آثار سيئة في العملية التربوية التعليمية بتحويلها فيما يلي :

(١) أثر الامتحانات التقليدية في نفسية الطفل

١ — لما كان الامتحان غاية في ذاته فقد أهملت العناية التي كان من الواجب أن تهدف إليها التربية وهي تنمية شخصية الطفل من جميع نواحيها البيولوجية والنفسية والاجتماعية وأصبح الامتحان بقيس ناحية واحدة ومظهراً واحداً من مظاهر النشاط العقلي وهو مظهر الحصيل .

٢ — ونتيجة للفكرة السابقة أصبحت قيمة كل مادة عند التلميذ تقاس بمقدار الدرجات المقدرة لها في الامتحان ، وأصبحت المواد التي ليست لها درجات ولو كانت مقيدة وذات قيمة تربوية هامة لا تجد من عناية التلميذ إلا القدر اليسير ، فأهملت دروس التربية الرياضية والتربية الفنية وأهمل النشاط في الجماعات المدرسية وأهقر التلميذ العمل اليدوي ومن يقومون به .

٣ — وأحيطت الامتحانات بمظاهر السرية والإدارة الشديدة والتعليقات القاسية والمقويات لمن يخالف النظام أن يلجأ إلى النش مما أثار في التلاميذ خشية وخوفاً من الامتحان قبل موعده بفترة طويلة فيحبسون أنفسهم للاستذكار ويهقون أعصابهم ويجهدون عقولهم بكثرة ما يحفظون من معلومات ويحاولون تركيز انتباههم مدة طويلة وهم يطبقونهم غير قادرين على التركيز أو حتى الانتباه الإرادي مدة طويلة وأهمل الطفل ميوله بل حارسها وجاراه في ذلك ولي أمره ومدرسوه وربما أجبروه على ذلك ، وبذلك أهملنا دوافع الطفل وحاجاته وميوله وأصبح الطفل فريسة لصراع نفسي بين إطاعة أوامر القاعين على تربيته وبين الاستجابة لدوافعه وحاجاته ، الأمر الذي عرض كثيراً من الأطفال للاضطرابات النفسية .

٤ — أصبح التلاميذ كارهين للمدرسة وللمواد الدراسية وللمدرسين أنفسهم وذلك لارتباط الامتحان بالرغبة وبالصراع النفسي وأصبح يوم الأجازة من المدرسة يوم إفراج عن مسجون فيها .

٥ — ظهرت الواجبات المنزلية بشكل مرهق حتى يستطيع المدرس أن يعد تلاميذه للامتحان وذلك ما أدى إلى منع التلاميذ من اللعب وقتل روح المرح عندم .

٦ — انحرفت الامتحانات بالكثيرين من التلاميذ إلى كثير من مساوئ السلوك فلجأوا إلى النش أحياناً والكذب أحياناً أخرى وكذلك إلى استطلاع الأساليب المختلفة في سبيل الحصول على النجاح بأى ثمن حتى ولو باستطلاع المرضى . . .

٧ — نظرت الامتحانات بطريقة القديمة إلى أن الأطفال سواسية وبأنه ليست هناك فروق فردية بينهم فوضعتهم في لجنة واحدة وأعطتهم اختباراً واحداً ، ولذلك رسب من لم يؤهله ذكاؤه وقدراته لسائرة الأذكاء رغم بذله الجهد الشديد مما أدى إلى يأس بعضهم من الدراسة فانقطعوا عنها ، وقد يصبح الذكي مع بذله التقليل من الجهد وبذلك يتعابه الضرر والاستهتار بالدراسة . .

٨ — جعلت الامتحانات التلاميذ يهتمون بحفظ المعلومات دون مناقشتها أو إظهار آرائهم فيها ، وبذلك قتلت القدرة على الابتكار والتفكير . .

ولكن ... هل الامتحان التقليدى كما أراده واضعوه مقياس صحيح لقدرة

التلاميذ على حفظ المعلومات ؟

إن الإجابة لا محالة بالنفى ، فإن الامتحانات التقليدية ليست مقياساً صحيحاً لدى ما حفظ التلاميذ من مواد دراسية ، ففيها الكثير من العيوب التى يمكننا أن نجعلها فيما يلى :

١ — أن الامتحانات ليست شاملة فهى تمس جزء صغيراً من المنهج لأنه لا يسئل أن يمتحن — الأطفال فى المنهج الذى درسوه فى عام كامل ، ساعة أو ساعتين ولذلك كان عامل المصادفة والحظ بهما فى الامتحانات ، فقد يذكر

تلميذ معظم المنهج ويهمل بعض أجزائه فيرد الامتحان فيها ويكون نصيبه الرسوب وقد يكون العكس الصحيح .

٢ — أن الامتحانات ذاتية أى تتأثر بشخصية المتحدين ، فلقد أثبت التجارب أن ورقة الامتحان الواحدة إذا صححها أكثر من مصحح اختلف تقديرها ، وقد تجميع عند مصحح وترسب عند آخر ، وعلى ذلك كانت الامتحانات عرضة للأهواء الذاتية وكان ضيعتها بعض التلاميذ .

٣ — قد يكون من بين التلاميذ المجد الذكى ولكن نتيجة لالتواء بعض أسئلة الامتحان قد يخرج عن موضوع السؤال خاصة وأنه كثيراً ما يشوب الأسئلة النموض فلا يفهم الطفل معناها .

وعلى ذلك فإن الامتحانات بمضها التقليدى كانت شراً مستطيراً على نفسية الأطفال وعلى حياتهم الجسمية والعقلية والخلقية مما يدعو إلى ضرورة بحث هذه المشكلة في ضوء التربية الحديثة وإيجاد علاج لها . .

(ب) آثار الامتحانات في توجيه الدراسة

أولاً : نظم المدرسة .

١ — إن الامتحانات قد أدت إلى صبغ الفظام المدرسى بصبنة خاصة فلا بد في المدرسة التقليدية من المحافظة على النظام إلى أقصى الحدود مما دعا إلى الإقلال من حرية الأطفال في المناقشة وفي التعبير في آرائهم حتى لا يضيع الوقت قبل أن ينتهى المدرس من المنهج .

٢ — تزداد أهمية الأيام المدرسية كلما قرب موعد الامتحان فتجند بعض المدارس جهودها في عمل مجموعات دراسية أو إعطاء دروس إضافية أو تكليف التلاميذ الأقوياء بمساعدة الضعفاء أو إرسال خطابات إلى أولياء الأمور لحثهم على مراقبة أبنائهم خارج المدرسة .

٣ — إكمال الدروس التي لا يعثجن فيها الأطفال في نهاية العام الدراسي إجمالاً قد يكون تاماً .

ثانياً : وضع المناهج :

تأثر واضعوا المناهج بالامتحانات وخاصة الامتحانات العامة بأن جميع تلاميذ الجمهورية العربية يعثجنون امتحاناً موحداً فلا بد وأن تكون المناهج موحدة (كما في الثانوية العامة) — وبذلك أهملت ميول التلاميذ ومشكلاتهم وحاجات اليبثات المختلفة فلم يصبح المنهج الدراسي تابهاً من البيئة بل صار من الواجب أن يكيف الأطفال لهذه المناهج الدراسية وأن يكونوا مرتبطين بها .

ثالثاً : الكتب المدرسية :

١ — لجأ واضعوا الكتب إلى ذكر التفصيلات الصغيرة والكبيرة مما يعثمل أن يفسره المنهج وذلك حتى يضمنوا ألا تأتي أسئلة في الامتحان لا يكون لها ما يناظرها في الكتاب المدرسي .

٢ — لجأت بمض الكتب إلى عدم الاهتمام بالموضوعات التي لا ينظر أن تطرقها أسئلة الامتحانات .

رابعاً : طرق التدريس :

١ — أصبح هم المدرس شرح الدرس بأبسط صورة حتى يمكن للتلاميذ أن يشرفوا على المنهج وأهملت المناقشات في الفعل حتى لا يضيع الوقت على المدرس فلا ينتهي المنهج .

٢ — أصبح هم كثير من المدرسين إعطاء ملخصات وافية مع نصيح التلاميذ بعدم الاقتراب من الكتب المقررة أو غيرها حتى لا تهوش معلوماتهم .

٣ — أصبح معظم ما يطلبه المدرس من تلاميذه أن يحفظوا دروسهم ويعثجنهم حتى يطمئن على نجاحهم في نهاية العام الدراسي ولجأ المدرس إلى استمهال وسائل

الإرهاب لإكراه التلاميذ على الحفظ وقد يستعمل الضرب أو التأنيب .

٤ — قام المدرس بإبتداع طريقة للتأكد من تثبيت المعلومات في أذهان تلاميذه فأبقى شهر أو شهرين في آخر العام الدراسي للمراجعة ..

خامساً : علاقات المدرس بالتلميذ :

لأهمية نتائج الامتحانات بالنسبة للمدرس أصبحت العلاقات بينه وبين تلاميذه مجرد علاقة سطحية قائمة على الإلقاء من ناحية والاستقبال من ناحية تلاميذه ولم يعد المدرس معنياً بدراسة مشكلات أطفاله ومحاولة إيجاد حلول لها ، وقد يعتبر ذلك خروجاً عن الدرس ..

وخلاصة القول : أن التقويم في المدرسة الابتدائية التقليدية كان مفهومه هو قياس مدى التحصيل عن طريق الامتحانات . . أى أن مفهوم التقويم اقتصر على جانب واحد هو القياس والتقدير وذلك بوسيلة واحدة هي الامتحانات التقليدية وأن هذه الامتحانات لم تكن مقياساً شاملاً صادقاً موضوعياً . مقتناً بل كانت مقياساً جزئياً ذاتياً غير مقنن

ثانياً - التقويم والمدرسة الابتدائية الحديثة

اختلف الهدف من المدرسة الابتدائية الحديثة عما كان عليه الهدف في المدرسة التقليدية . . فبمد أن كان الهدف هو تحصيل المعرفة نجد أن المدرسة الابتدائية الحديثة تهدف إلى مساعدة شخصية الطفل على النمو عموماً متكاملًا من جميع جوانبها البيولوجية والنفسية والاجتماعية وذلك حسب إمكانيته واستعداداته وبحيث يتم تكاملها مع المجتمع بحيث يستطيع أن يتكيف تكيفاً سوياً وناجحاً عبقاً أهدافه وأهداف المجتمع . .

وإذا اختلف الهدف اختلف مفهوم التقويم . . فالتقويم في نظر المدرسة التقليدية عبارة عن عملية قياس لدى تحصيل التلميذ للمعرفة . . هذا في حين أن التقويم في نظر المدرسة الحديثة عملية ممتدة تشمل على ما يلي : —

- ١ - قياس وتقدير لقومات الشخصية ولدينامية العوامل المؤثرة فيها .
 - ٢ - دراسة مقدار النمو ومقارنته بالمستوى العام للنضج وهذا يستلزم الاستمرار في عملية القياس والتقدير .
 - ٣ - توجيه التلميذ توجيهاً يتفق مع استعداده وإمكانياته في كل جانب من جوانب شخصيته ووضعه في المكان المناسب لهذه الاستعدادات والإمكانات ومساعدته على التخلص من مشكلاته وتحقيق أرقى نمو ممكن يتفق مع هذه الاستعدادات والإمكانات . . .
- اختلف مجال التقويم فبعد أن كان قاصراً على تقويم (قياس) مدى تحصيل المعلومات في المدرسة التقليدية شمل مجالات الشخصية كلها البيولوجية (الجسمية) والعقلية (معرفية وانفعالية) واجتماعية . . .
- اختلفت وسيلة القياس فبعد أن كانت الامتحانات التقليدية هي وسيلة القياس في المدرسة التقليدية .. نجد أنه تعددت الوسائل في المدرسة الحديثة واختافت هذه الوسائل باختلاف طبيعة ما تقيسه أو تقدره فوسائل قياس الذكاء تختلف عن وسائل قياس القدرات تختلف عن وسائل قياس التحصيل وهذه تختلف عن وسائل قياس الجانب الأنفعالي للشخصية .. الخ .
- وكذلك تختلف المقاييس من حيث عدد من تجري عليهم فهناك مقاييس فردية ومقاييس جماعية . وخلاصة القول أن التقويم الحديث عملية قياس ووزن وتقدير وتبعية وتوجيه وصولاً إلى تحقيق الأهداف .
- وكذلك تختلف المقاييس من حيث عدد من تجري عليهم فهناك مقاييس فردية ومقاييس جماعية . وخلاصة القول أن التقويم الحديث عملية قياس ووزن وتقدير وتبعية وتوجيه وصولاً إلى تحقيق الأهداف .
- اغراض التقويم الكتاب طبعة ١٩٦٣ ص ١٠ ، ١١

مجالات التقويم ووسائله

تقويم المجال البيولوجي

درسنا ما للمجال البيولوجي من تأثير في الشخصية وخاصة تأثير الأمراض وضعف أو فقد الحواس وإضطراب إفرازات الغدد في الصحة النفسية والعقلية والاجتماعية . . . لذلك كان من الضروري — الكشف على التلاميذ في هذا المجال وتوجيهه توجيهاً سليماً بما يتفق وإمكانياته حتى يستطيع أن يحقق أقصى نمو ممكن مع ضرورة علاج ما ينتابه من نقص أو قصور . .

ومن أهم الوسائل التي تستخدمها المدرسة في هذا السبيل :

أولاً : الفحص الطبي الدوري الشامل :

ويشتمل هذا الفحص جوانب متعددة يشترك فيها الطبيب والزائرة الصحية والعلم والوالدان فهو مجال طيب للتماون بينهم في سبيل تقويم أبنائهم فحسبوا وتقديراً وعلاجاً ووقاية ..

ويتناول الكشف جميع أجزاء الجسم : الجلد وفروة الرأس والعينين والأذنين والأنف — والحلق واللوزتين والأسنان وعدد العنق والقلب والرئتين والبطن والغدد الصماء والجهاز العصبي والقوام والمود الفقري .. كذلك يشمل الفحص الشامل تحليل البول والبراز والكشف بالأشعة على الصدر .

وأهمية هذا الفحص كبيرة إذ يؤدي إلى اكتشاف كثير من الأمراض والمواقات وخاصة ما لم تكن أعراضه ظاهرة أو يدعو إلى الشكوى مثل أمراض الطفيليات والسمع والبصر وفقر الدم ... والتي تستفحل خطورتها ويصعب علاجها مع مرور الزمن .

والفحص الطبي الشامل يساعد المدرس على دراسة تلاميذه دراسة واسعة ويحيطه بمدى الفروق الفردية بينهم وتساعد على مراعاة هذه الفروق في توجيه رعاية خاصة لن يحتاجونها واتباع أفضل الطرق التي لا ترهق المتصرفين صحياً أو تضر بهم.. هذا بالإضافة إلى أنها عامل مهم في سبيل توحيد جهود المدرس وولى الأمر ووزارة الصحة في سبيل مساعدة التلاميذ على النمو صحياً بما يتفق واستعداداتهم وقدراتهم.

ثانياً : الإشراف الصحى اليومى :

وهو من أهم الوسائل التي تساعد المدرسة في تقويم المجال البيولوجى وتحقيق النمو الصحى .. فإذا كان الفحص الطبي الشامل يتم في أول كل مرحلة تعليمية فإن الإشراف الصحى اليومى يتابع ما أسفرت عنه نتائج الفحص الطبي الشامل بالإضافة إلى كشف ما يطرأ من تغيير عليه طول العام واكتشاف الإنحرافات الصحية عند بدء ظهورها ... فعلى المدرسة الإبتدائية أن تنظم تفقيشاً عاماً في كل صباح ..

ثالثاً : ومن وسائل التقويم في المجال الصحى الفحوص الجاهية : فيقوم مدرس الفصل أحياناً بهذه الاختبارات بالاشتراك مع الزائرة الصحية في مدارس المرحلة الأولى وتلخص في اختبارات بسيطة لمعرفة انحرافات السمع والأبصار وكذلك تسكشف عن تطور النمو الجسمى بقياس الطول والوزن مما قد يؤدي إلى اكتشاف أمراض سوء التغذية والأمراض المزمنة مثل السل والبول السكرى ... وتجرى هذه الاختبارات كل ثلاثة أو أربعة شهور ..

تقويم المجال العرفى

أهم عناصر هذا المجال هى :

أولاً : - الذكاء - وقد تناول الكتاب المدرسى بالتفصيل .

ثانياً : - القدرات الخاصة - وستتناول قياسها بالتفصيل .

ثالثاً : - التحصيل العرفى المدرسى - وسنحاول أن نوضح هنا كيف يمكننا أن نتلافى عيوب الامتحانات التقاعدية .

تقويم القدرات الخاصة

القدرات الخاصة « عبارة عن استعدادات خاصة » والاستعداد هو قدرة الفرد على تحصيل نوع معين من المعرفة أو اكتشاف مهارة معينة وذلك إذا مارس تدريباً مناسباً »

فالاستعداد قدرة موجودة عند الفرد ، حاجة إلى التنمية والوصول عن طريق التدريب .

ومن أمثلة هذه القدرات ما يأتي :

- ١ - القدرة اللغوية .
- ٢ - القدرة المكانية .
- ٣ - القدرة الاستقرائية .
- ٤ - القدرة الاستنباطية .
- ٥ - القدرة التذكرية .
- ٦ - القدرة الرياضية .
- ٧ - القدرة الميكانيكية .

أولاً : القدرة اللغوية

وتتمثل في مجالات منها : (أ) القدرة على التعبير اللغوي (ب) القدرة على الطلاقة اللفظية (ج) القدرة على فهم المعاني .

(أ) القدرة على التعبير اللغوي :

تظهر هذه القدرة في إدراك معاني الألفاظ المختلفة .. وتقاس هذه القدرة بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة ومن أمثلة ذلك :

(ا) الكلمة الأولى من الكلمات التالية هي :

كبير ، مرتفع ، ضخم ، فوق ، تحت .

وعليك أن تقرأ الكلمات التالية لتلك الكلمة حتى تجد الكلمة التي ينطبق معها على معنى كلمة كبير ضع علامة ✓ تحتها .

(ب) القدرة على الطلاقة اللفظية .

تقاس بالمحصول اللفظي الذي يستخدمه الفرد وقدرة على استحضار الكلمات أو الجمل بشروط معينة ، كأن يذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين في زمن محدد .

(ح) القدرة على فهم المعاني :

مثل إعطاء قوائم للكلمات ويطلب من المختبر أن يذكر مرادف لكل كلمة أو عكسها في المعنى أو أن يضعها في جملة مفيدة . . ومن أمثلة ذلك إعطاء المختبر قطعة انوية ليعاها ثم يجيب عن عدة أسئلة عنها لقياس مدى استيعابه للمعاني من أفكار .

ثانيا : القدرة المكانية

بعد البحث الذي قام به الدكتور عبد العزيز القومى سنة ١٩٣٥ أول دراسة واضحة لهذه القدرة حتى تمكن من تجريبها عن غيرها من القدرات واستطاع أن يحدد معناها بطريقة علمية دقيقة ويعرفها بأنها القدرة على التصور البصرى لحركة الأشكال والجسمات وقد أكدت أبحاث فيرستون هذه الفكرة ومن أمثلة اختبار هذه القدرة ما يأتي :

أعد كتابة الحروف التالية كما يمكن أن تراها في المرآة .

ه و س ع ل ف ي

ثالثا - القدرة الاستقرائية

تظهر هذه القدرة في استطاعة الفرد الوصول إلى القاعدة العامة من الأمثلة والجزئيات وذلك عن طريق الملاحظة والوازنة والتجريد والتعميم . . . وتقاس هذه القدرة بتحديد مستويات الأفراد في الأداء الذى يقوم على تسكلة سلاسل الأعداد كما هو واضح في الأمثلة التالية : -

عليك أن تقرأ سلاسل الأعداد التالية لتكشف عن القاعدة التى يخضع لها ذلك التسلسل الممدى ثم عليك أن تستعين بتلك القاعدة فى كتابة الأعداد الناقصة فى كل سلسلة من السلاسل .

— ١	٢	٤	٦	٨	١٠	—	—
— ٢	١٩	١٨	١٧	—	١٥	١٤	—
— ٣	٨	١١	١٤	—	٢٠	—	—

رابعا - القدرة الاستنباطية

تظهر هذه القدرة فى استطاعة الفرد استنباط الأجزاء من القاعدة . . . وتقاس بتحديد محتويات الأفراد فى الأداء الذى يقوم على تطبيق القاعدة العامة على جزئياتها لمعرفة مدى صحة هذه الجزئيات فى إطار تلك القاعدة . . ومثال ذلك .

ضع علامة / أمام الاستنتاج الصحيح وضع علامة X أمام الاستنتاج الخاطئ .

١ - كل الأغنياء يدفعون ضرائب للدولة .

محمد سالى يدفع ضرائب للدولة .

إذن محمد سالى من الأغنياء ()

٢ - كل الأمراض تؤدي إلى ضعف الجسم .
والروماتيزم مرض .

إذن فالروماتيزم يؤدي إلى ضعف الجسم ()

خامساً - القدرة التذكيرية

تظهر هذه القدرة في التذكر المباشر الذي يعتمد على الاقتران القائم بين لفظ ولفظ وبين عدد وعدد وبين لفظ وعهد . . ومن أمثلة اختبارات قياسها : -

(أ) عليك أن تحفظ الكلمات التالية وذلك بكتابتها خمس مرات .

محمد علي - إسماعيل يوسف - محمود فؤاد - توحيد السيد - إبراهيم سالم -
قدري أمين - سعد جلال - أيوب سليم - بشرى عزيز - سمي رمسيس .

عليك بعد ذلك أن تكمل الأسماء التالية كما سبق أن حفظتها دون أن تنظر إلى الكلمات السابقة

إسماعيل () - محمد () - توحيد () - محمود ()
قدري () - إبراهيم () - بشرى () - أيوب ()
- سعد () - سمي ()

(ب) عليك أن تحفظ الأعداد التالية وذلك بكتابتها خمس مرات.

٨٧ - ٦٤ - ٥٣ - ٩٢ - ٢١ - ٨٦ - ٥٨

وعليك بعد ذلك أن تكمل الأعداد التالية كما سبق أن حفظتها دون أن تنظر إلى الأعداد السابقة .

٧ () - ٣ () - ١ () - ٢ () - ٤ () - ٦ ()
٨ ()

سادساً - القدرة الرياضية

من الثابت في علم النفس أن بعض الأفراد يتميزون على غيرهم في القدرات المتعلقة بالأرقام والرموز والتعبير بالأعداد والتفكير الرياضي في حين أن البعض الآخر يتجنب كل ما فيه الأرقام والرموز الرياضية واختبارات التحصيل في العلوم الرياضية خير مقياس للتنبؤ بهذه القدرة . . . ومن أمثلة اختبارات هذه القدرة :

١ - اختبار استفرد الذي أعده الأستاذ إسماعيل القباني ليلام المدارس المصرية وله صورتان متكافئتان (م، ن) ويتكون كل منهما من ٦٠ تمريناً ومن أمثلته :

$$\begin{aligned} & 1-1 = 0 \quad 2-3 = -1 \quad 3-4 = -1 \quad 4-5 = -1 \quad 5-6 = -1 \quad 6-7 = -1 \quad 7-8 = -1 \quad 8-9 = -1 \quad 9-10 = -1 \\ & 10-11 = -1 \quad 11-12 = -1 \quad 12-13 = -1 \quad 13-14 = -1 \quad 14-15 = -1 \quad 15-16 = -1 \quad 16-17 = -1 \quad 17-18 = -1 \quad 18-19 = -1 \\ & 19-20 = -1 \quad 20-21 = -1 \quad 21-22 = -1 \quad 22-23 = -1 \quad 23-24 = -1 \quad 24-25 = -1 \quad 25-26 = -1 \quad 26-27 = -1 \quad 27-28 = -1 \\ & 28-29 = -1 \quad 29-30 = -1 \quad 30-31 = -1 \quad 31-32 = -1 \quad 32-33 = -1 \quad 33-34 = -1 \quad 34-35 = -1 \quad 35-36 = -1 \quad 36-37 = -1 \\ & 37-38 = -1 \quad 38-39 = -1 \quad 39-40 = -1 \quad 40-41 = -1 \quad 41-42 = -1 \quad 42-43 = -1 \quad 43-44 = -1 \quad 44-45 = -1 \quad 45-46 = -1 \\ & 46-47 = -1 \quad 47-48 = -1 \quad 48-49 = -1 \quad 49-50 = -1 \quad 50-51 = -1 \quad 51-52 = -1 \quad 52-53 = -1 \quad 53-54 = -1 \quad 54-55 = -1 \\ & 55-56 = -1 \quad 56-57 = -1 \quad 57-58 = -1 \quad 58-59 = -1 \quad 59-60 = -1 \end{aligned}$$

٢ - اختبار العمليات المركبة : ويراعى فيها أكثر من عملية واحدة في مكان واحد مثل :

اكتب الأرقام المناسبة بين الأقواس فيما يأتي :	
$(\quad) \times (\quad) = 16$	$(\quad) + (\quad) = 3$
$(\quad) \div (\quad) = 3$	$(\quad) + (\quad) = 4$
حاصل الجمع ١٧	حاصل الجمع ٥

٣ - كيف توجد حجم مكعب إذا علمت طول محيط قاعدته

سابعاً - القدرة الميكانيكية

تتمثل القدرة الميكانيكية في القدرة على التركيب ومعالجة الأشياء باستخدام الآلات والأجهزة والمواد في الفنون الميكانيكية المتعددة وفي مختلف الحرف

والصناعات . . . ومنها اختبارات^٢ — (ميسوتاً) للقدرة الميكانيكية ومن هذه الاختبارات ما يتناول العناصر الآتية .

١ — اختبارات العلاقات المكانية لقياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية .

٢ — اختبارات لقياس القدرة على حل المسائل الميكانيكية

٣ — اختبارات أشكال على الورق لقياس القدرة على تمييز مختلف الأشكال والرسوم .

٤ — اختبارات تعبئة القطع الخشبية .

٥ — اختبارات فرز البطاقات .

ثامناً — القدرة الفنية

ابتدعت عدة اختبارات لقياس القدرة الخاصة بالنشاط التمييزي في النقش والرسم وعمل النماذج والهندسة المعمارية وصنع الأزياء . . . ومنها اختبار (ليرنز) للقدرة الأساسية في الفن البصري واختبار (سيشور) للحكم الفني ويتكون من ١٢٥ زوجاً من عينات من الأعمال الفنية واحد كل زوج من إنتاج مشاهير الفنانين ويدل على نجاح الفرد في اختبار العينة الممتازة في كل مجموعة على إسالته الفنية .

تاسعاً : القدرة الموسيقية

ولها جانبان : الأول يتصل بتذوق الجمال الموسيقي والاستماع للنقاء وتقديره .
الثاني يتصل بالقدرة على الإنتاج الموسيقي واستعمال الآلات الموسيقية والتلحين والابتكار .

ومن أمثلة اختبارات القدرة الموسيقية تسجيلات سيشور وتقيس ست نواحي أساسية في هذه القدرة وهي :

- ١ - تمييز النغمات من حيث درجة الذبذبة الصوتية .
- ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض .
- ٣ - تمييز الانسجام بين نغمتين مختلفتين .
- ٤ - تمييز المسافات الرمنية بين النغمتان .
- ٥ - التوقيت أو النغم المنظم على الوحدة .
- ٦ - تذكر النغمات المتشابهة .

قياس التحصيل المدرسى

أوضحنا عند الكلام عن « التقويم والمدرسة الابتدائية التقليدية » أن الامتحانات التقليدية كانت وسيلة قياس التحصيل المدرسى وتسكمانا عن مساوىء هذه الامتحانات . .

فهل يمكن الاستغناء عن الامتحانات كقياس للتحصيل ؟

يمكن أن يقال أن الامتحانات شر لا بد منه إذ أنها تحقق لنا بعض الفوائد التى لا يمكن الاستغناء عنها خاصة إذا تخلصنا من الكثير من عيوبها . . ويمكننا أن نوضح أهمية الامتحانات فيما يلى :

١ - هى طريقة من طرق إثارة الاهتمام عند التلاميذ لبذل الجهد للوصول إلى غاية يخلون بلوغها .

٢ - يضطر الامتحان الطفل على استذكار دروسه ومراجعتها ولا شك أن التحصيل المعرفة والحفاظة على التراث الملى أهمية ترمى إليها المدرسة الحديثة .

٣ - بها يقف التلاميذ على مدى استيعابهم للملومات ومقدار تحصيلهم لها فيكتشفون ما فيها من نقص فيقتلونه .

- ٤ - بها يستطيع المدرس . أن يعرف نتيجة عمله ، فيميز من طريقة تدريسه حسب ما يراه من نتيجته في الامتحان .
- ٥ - بها يقف المسئولون وأولياء الأمور على نتيجة عمل المدرسة والتلاميذ .
- ٦ - وبها وبمهرها يتمكن من نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى .

كيفية تلافى عيوب الامتحانات التقليدية

نظراً لأهمية الامتحانات وعدم إمكانية الاستغناء عنها فإنه لا بد من أن تلافى الكثير من عيوبها ويمكننا أن نضع الاقتراحات الآتية لإصلاحها :

- ١ - الإقلال من مظاهر الرهبة في إدارة الامتحانات .
- ٢ - عدم المبالاة في وضع الأسئلة الضمنية أو التامضة للتلاميذ ، فالامتحان ليس المقصود منه اختبار الأطفال في النواحي التامضة أو غير المعروفة ولكنه عبارة عن قياس للانكار العامة الهامة التي طرفها المبهج .
- ٣ - الإيحاء على نجاح التلميذ بامتحان واحد ببل يجب أن يقدر عمله في أثناء العام الدراسي كله فتوضع اختبارات يومية شوية أو تجريبية في بداية كل حصّة القصد منها معرفة مدى فهم التلاميذ للدرس السابق على ألا تطنى على الحصّة ، وكذلك تعمل اختبارات في فترات متباعدة فيقسم العام الدراسي إلى فترتين أو ثلاثة مثلاً يوخف متوسطها في نهاية العام وبذلك تلافى عامل الصدفة والحظ في نجاح التلميذ .
- ٤ - أن تكون الأسئلة مما لا يدعو إلى الإستظهار بل تدعو إلى التفكير وذلك

بأن توضع أسئلة عامة تستلزم تفكير أو تطبيقاً لمعلومات التلاميذ لا مجرد التذكر والحصيل .

٥ - أن يراعى جمل الامتحان حاوياً لأسئلة تساعد واضح الامتحان على أن يجعل امتحانه شاملاً للمنهج ولا تقاثر بشخصية الممتحن عند تقدير درجاتها وهذا النوع من الأسئلة يطلق عليه اسم الاختبارات الموضوعية .

الاختبارات الموضوعية

أجريت الأبحاث لمحاولة إيجاد أسئلة لا تقتير فيها الدرجات حسب أهواء مقدرها وهي على أشكال منها :

أولاً : - أسئلة الصواب والخطأ :

وفيها يطلب من التلميذ أن يحكم على صحة عبارة أو خطئها وذلك بوضع علامة أو كلمة كافي الصور الآتية :

١ - وضع علامة أو خط تحت إحدى الكلمتين (صواب - خطأ) الموضوع أمام العبارة المطلوب بيان صحتها أو خطئها .

مثال : ضع خطأ تحت كلمة (صح) إذا كانت صحيحة أو تحت كلمة (خطأ) إذا كانت العبارة غير صحيحة فيما يأتي .

١ - ينص الدستور على أن الجمهورية العربية المتحدة جزء من الوطن العربي (صح - خطأ) .

٢ - جعل القانون التعليم في المرحلة الأولى اختيارياً (صح - خطأ)

٣ - يتولى رئيس الجمهورية منصبه بطريق الانتخاب (صح - خطأ)

وقد تستبدل (صح - خطأ) بلامتى (✓ - ×) أو بكلمتى -
(نعم - لا) .

ثانياً : أسئلة الاختبار من متعدد :

$$٦ \times ٧ = ٢٤ \quad ٥٣ \quad ١٣ \quad ٤١$$

ثالثاً : أسئلة التكميل :

قام الملك بتوحيد القطرين في مصر القديمة

قام الملك بطرد الهكسوس من مصر .

رابعاً : أسئلة المطابقة والتوفيق :

تشكون عادة من مجموعتين من الكلمات أو العبارات يربط التلميذ بين
كل عبارة أو كلمة من المجموعة الأولى وما يناسبها من المجموعة الثانية .

مثال : ضع بين التوسمين أمام كل تعريف من التعاريف الهندسية بالمجموعة
(أ) رقم الاصطلاح الهندسى الذى يطابقه من المجموعة (ب)

المجموعة (أ) المجموعة (ب)

- | | |
|--|-------------------------|
| زاوية ٩٠° () | ١ - مربع |
| زاوية أكبر من ٩٠° () | ٢ - زاوية حادة |
| زاوية أقل من ٩٠° () | ٣ - مثلث متساوى الأضلاع |
| شكل رباعى متساوى الأضلاع () | ٤ - زاوية منفرجة |
| مثلث فيه ضلعان متساويان () | ٥ - مستطيل |
| .. | ٦ - زاوية قائمة |
| .. | ٧ - مثلث متساوى الساقين |
| .. | ٨ - متوازي الأضلاع |

خامساً : أسئلة إعادة الترتيب :

وفي هذا النوع يعطى التلميذ مجموعة من الكلمات أو العبارات ويطلب منه إعادة ترتيبها باعطائها أرقاماً متسلسلة بعد أن يستنتج أولاً النظام الذي يراد ترتيبها وفقاً له

وفي بعض الحالات يكون الترتيب وفق نظام معين محدد بالسؤال .
مثال . رتب تنازلياً الأعداد التالية بوضع رقم مساسل بين الأقواس يدل على هذا الترتيب .

١٥٧٢ ٣٠١٤ ١٠٧٣٣٤ ١٥٠٠٧ ٣٠١٤
() () () () ()

مثال : أخرى : رتب المدن الآتية بحيث يكون أولها أكثرها حرارة .

أسيوط — القاهرة — أسوان — الإسكندرية

سادساً : الأسئلة الحرة :

هذا النوع يستعمل عادة في اللغات لقياس القدرة على الفهم والكتابة والتمهير كأن تقدم للتلميذ قصة يتبعها عدد من الأسئلة للإجابة عنها .

سابعاً : الأسئلة المصورة :

ومثال ذلك الخرائط الصماء التي يطلب من التلميذ وضع بيانات محددة في السؤال .

ومن مميزات الاختبارات الموضوعية أنها لا تتطلب الإجابة عنها مقالة انشائية تؤثر في نفسية المتعلم وكذلك يمكن إعطاء عدد كبير من الأسئلة في وقت قصير . وبذلك يمكن أن يشمل الاختبار معظم مادرسه التلميذ في المادة .

ولكن عيب على هذه الاختبارات أن وضعها يحتاج إلى وقت طويل وأن بعضها يشجع على التخمين وأنها لا تختبر في التلميذ القدرة على ترتيب الأفكار وتدقيق المعلومات والكشف عن المهارة في الأسلوب وسرعته ودقته.

ولذلك يحسن عند عمل الاختبارات أو الامتحانات الجمع بين الاختبارات التقايدية والاختبارات الموضوعية معاً .

الفصل التاسع

الارشاد النفسى والتوجيه التربوى والمهنى

الارشاد النفسى والتوجيه التربوى

الارشاد النفسى

Counseling

الارشاد النفسى هو عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانياته وقدراته استخداما سليما لتكيف مع الحياة أو هو علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسى الذى يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الآخر - وهو العميل - على فهم نفسه وحل مشاكله هو المساعدة المتاحة من فرد متخصص متمرن لآخر فى أية فترة من فترات حياته ليتمكن بذلك من أن يعرى شئون حياته وينمى وجهات نظره ويتصرف فى أموره ويتحمل تبعاتها .

والإرشاد النفسى فلسفة تقوم على الإيمان بالفروق الفردية ، وأن الفرد منهم فى الحياة عليه بقع عبء كبير فى فهم نفسه وفهم المجتمع الذى يعيش فيه ، ومن ثم فلا بد أن يكون له مكان أيا كان فى المجتمع فى صورة مهنة أو وظيفة ، وهذا يؤكد الإرشاد النفسى حاجات الفرد ومطالبه التى تؤكده بدورها حاجات المجتمع ومطالبه .

وهو فن يستخدم كل الوسائل العملية لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أنماطه وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته . والارشاد النفسى تجسيد للعملية التربوية إذ يعمل على أن يفهم الفرد نفسه : قدراته وميوله وإمكانياته ومشاكله ، وأن يتقبل الفرد نفسه رغم قصورها ، كل ذلك ليعيش كشخص متكيف منتج إيجابى ، راض عن نفسه ومن ثم عن المجتمع الذى يعمل ويعيش فيه .

الإرشاد النفسى إذن هو الحاجة إلى أن :

* يفهم الفرد نفسه قدراته ، إمكانياته وحدود هذه القدرات والإمكانيات .

(م ١٧ - علم النفس)

- يحقق الفرصة لتنمية قدراته وخبراته .
- يجد الفرد لنفسه مهنة في المجتمع يحقق فيها قدراته وميوله المهنية .
- يعترف الغير بقدرات الفرد وما يستطيع أن يقدمه للمجتمع .
- يحقق الحاجة إلى الحب والمطف وفهم الغير .
- ينمي احساسات الفرد نحو القيم الخلقية والروحية .
- ينمي في نفسه القدرة الذاتية على التكيف للتغير في المجتمع الذي يعيش فيه .

الإنتاج والأسس العامة للإرشاد النفسي :

أولاً : الإيمان بأهمية الفرد ومساعدته لكي يعرف نفسه ، ماله وما عليه ولكي يساعد نفسه على التكيف في مجتمعه ليصبح فرداً إيجابياً منتجاً .
إن المصنع أو المؤسسة التي تهتم بالفرد قبل الآلة تحفظ الفرد والآلة معاً ، كما يقلل ذلك من حساسية العامل لحوادث الآلات ، فلن ينشب — العامل عن عمله ولن يسل الآلة ويستمر بذلك الإنتاج .

وقد كفل الميثاق رعاية الفرد من جميع النواحي كحقوق أساسية لا بد من تحقيقها ، كما كفل الرعاية الاجتماعية للفرد العامل في صورة حقوق يؤدي — مقابلها واجبات الحفاظ على الإنتاج . وأن السلامة الجسمية والعقلية تحرر الفرد من المرض والجهل فتتطلق طاقاته في اتجاه سليم وتزيد فاعليته وإنتاجه .

والعملية الإرشادية بوسائلها العملية والعملية تكون بمثابة إيقاظ للطاقات البشرية نحو معرفة أفضل الحقوق والواجبات وما هو أهل للفرد ، كل ذلك من أجل تحقيق الإنتاج الذي يحقق مجتمع الوفرة والرفاهية .

ثانياً : الإيمان بأهمية عمل الفرد لكي يكون وسيلة لظهور إيجابيته وفاعليته وسمادته وسعادة أفراد مجتمعه .

يجب أن يعرف الفرد شيئاً عن حياة العمل في مجتمعه وعن القوى العاملة

وأثرها وفاعليتها وأن يعرف ذلك ممن هو قادر على نقل هذه المعرفة وتحليلها له وبيان أثرها على العمالة والإنتاج وبيان الوظائف والمهن ومتطلبات كل منها هذه المعرفة هي ضمن الخدمات الإرشادية التي يجب أن تقدم للفرد أثناء تعليمه في المرحلة الثانوية أو الجامعية على الأقل في قالب تربوي تعليمي في صورة منهج متكامل يتعاون فيه المدرس مع المرشد النفس وغيرهما من القائمين على تعليم وتربية الفرد .

ويجب أن يعلم الفرد أن عملية الاختيار الوطني لا تتم دفعة واحدة أو في وقت قصير ، فهي عملية تنمو مع الأيام وتتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد . وإنما إعطاء منهج تعليمي عن الإرشاد المهني يساعده الفرد على الاحساس بتلك الظروف المؤثرة كمشاكل تزايد السكان وقوة العمالة بالنسبة لعدد السكان ، ومشكلة الفرض والطلب في المهن المختلفة ، وكذلك التخطيط العام في الدولة وغيرها ، ومن ثم توجيهه نحو الاختيار الصحيح للمهنة .

ثالثاً : الإيمان بتفكير الفرد وحلجانه وقدراته وإمكانياته وشموهه فكلمها

أجنحة حريته الفكرية والاجتماعية والروحية والجمالية :

أن المبادرة بالكلمة أو بالفعل أكبر دلالة على حرية الفرد ، فأكد الميثاق أن حرية الإنسان الفرد هي أكبر حوافزه على النضال وأن حرية الكلمة هي المقدمة الأولى — للديموقراطية ، وحرية الكلمة هي التعبير عن حرية الفكر في أي صورة من صوره .

والإرشاد النفسي بطرقه ووسائله العملية يكشف عن ذكاء الفرد وحاجاته وقدراته وإمكانياته كوسيلة لوضع الفرد الصحيح في المكان الصحيح كما يساعد على تحقيق الخبرات التعليمية الصحيحة لتفتح ذهن ونمو القدرات واكتشاف الميول ، كذلك يكشف عن حاجات الفرد ودوافعه ومدى أثرها على قدرة الإنسان على الابتكار وعلى التعبير الفني والجمالي . فالحاجات الفسيولوجية وحاجات

الطمأنينة وحاجات الحب والانتباه وحاجات تحقيق الذات والحاجات الجمالية كلها ذات أثر على نمو تفكير الفرد وقيدراته وعلى تكوين اتجاهاته الشخصية والاجتماعية.

رابعاً : الإيمان باستمرار خبرة الفرد — فما يحصله الفرد ينمو دائماً مع الزمن وينميه فردياً واجتماعياً :

فالارشاد النفسى يرى الفرد فى كل سنوات عمره من الطفولة إلى الشيخوخة أشبه بنهر متدفق من الخبرة يؤثر ما حينه فى حاضره ويتأثر مستقبه بكليهما معاً .

فدراستنا للفرد فى العمل يجب أن تتكامل بمعرفة الفرد كوحدة زمنية متكاملة ، معرفة ماضيه وحاضره وأما نيه وتطلعاته فى المستقبل كذلك معرفة تكوينه واستمداده وميوله واهتماماته المهنية ومدى نشاطه فى البيت والعمل والمجتمع الذى يعيش ويسمل فيه ، بذلك وحده — كطريقة علمية سليمة لادخل للمصدفة أو التخمين فيها يمكن تحديد انتاجية الفرد وفاعليته وإيجابيته ، وماذا يمكن أن تفعله أن تفعله ليسكون أكثر إنتاجاً وفاعلية وإيجابية .

التوجيه

مفهوم التوجيه :

يمكننا أن نعرف التوجيه بأنه العمليات التي تهدف إلى الكشف عن قدرات الفرد واستعداداته ومعاونته على النمو إلى أقصى درجة ممكنة .

والتوجيه يتضمن خدمات تقدم للفرد بفرض مساعدته .

والتوجيه بهذا المعنى يكون أسلوباً عملياً يؤدي إلى خلق نوع من التوازن بين المطالب الفردية والحاجات الإجتماعية لتحقيق الوادعة والانسجام بين أبناء المجتمع ومجالات العمل في الحياة .

والتوجيه ليس عملية حديثة اقتضتها ظروف الحياة الحاضرة ولكنه في الواقع عمليات لازمت الحياة الانسانية منذ نشأتها .

تقوم الطريقة الأولى على المبادئ الاكلينيكية التي يقصد بها تطبيق مبادئ علم النفس وطرقه ووسائله على مشا كل الفرد لمساعدته في حلها مهما كان نوعها . وأهم مظاهر هذه الطريقة .

فالحياة البدائية رغم بساطتها لم تخل من توجيه اتفق مع طبيعة الحياة فيها ومطالب العيش .

ثم تطور التوجيه وتنوعت مجالاته واعتبر عملية اجتماعية لها دورها في اكتشاف إمكانيات الأفراد وإثبات قدراتهم ، وتوجيهها بحيث يتحقق التكيف الاجتماعي والارتقاء بمستوى العمل .

والتوجيه لازم للفرد في جميع مراحل نموه حتى يكون الطريق واضحاً أمامه والمجتمع المتكامل هو الذي يكفل لأبنائه النصح والارشاد الذي يخلق نوعاً من التوافق بين الأفراد وبيئاتهم ومتطلبات الحياة في هذا المجتمع .

شرط التوجيه السليم :

يجب أن تكون عمليات التوجيه دائماً متطورة متمشية مع متطلبات العصر وحاجات المجتمع ، حتى يمد الفرد لمواجهة الثغرات السريعة التي تطرأ على الحياة

كذلك يلزم أن يعتمد التوجيه على الفروق الفردية بين الأفراد — فلكل فرد قدراته واستعداداته المختلفة وشخصيته التي تميزه عن غيره .

والتوجيه أما أن يكون توجيهاً فردياً أو جمعياً .

التوجيه الفردي :

ويهدف إلى إتمام الفرد وتكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه . ويكون ذلك بمساعدته على إدراك نفسه وفهم الآخرين والتعرف على الظروف المحيطة به . فتزويد الطالب بمعلومات تعينه على استذكار دروسه أو مساعدته في اختيار مرحلة تعليمية مناسبة أو معاونته على حل مشكلاته داخل المدرسة أو خارجها يعتبر توجيهاً فردياً .

وتزويد العامل بكل ما يمينه على حسن أداء عمله وبكل ما يتصل بمهنته سوف يكون له أثر في نشاطه وفي حل مشكلاته الشخصية والمهنية داخل العمل وخارجه .

ويعتبر هذا أيضاً من عمليات التوجيه الفردي .

والتوجيه الفردي يشمل طريقتين : —

(١) التوجيه بالطريق المباشر . (ب) التوجيه بالطريق غير المباشر .

التحليل : ويقصد به جمع المعلومات التي تتعلق بالفرد ثم تحليلها .

التنسيق : وهو تنظيم وترتيب وتلخيص المعلومات التي جمعت بعد تحليلها .

التشخيص : أى توصل الموجه لأسباب المشاكل التى يأتى منها الفرد .
التدبؤ بالتتابع : إذ على الاخصائى أن يتبأ من دراسته للصالة بماستطور اليه
الارشاد الفردى : وهو الخطوات التى يشترك الفرد فى اتخاذها مع الاخصائى
لحل المشكلة .

التتبع : ويتضمن مساعدة الفرد على حل مشاكه التى تقابله فى المستقبل ،
كما يتضمن الخطوات التى يقوم بها الاخصائى بعد الانتهاء من عملية التوجيه .

وتسكون خطوات هذه الطريقة فى التوجيه كما يلى :

المقابلات الأولى : إيجاد التجاوب بين الموجه والمميل ، ويقصد بالتجاوب
شعور المميل بالأمن والطمأنينة والثقة فى الاخصائى فيكشف له عن مكدون نفسه
ويتحدث عن مشاكه . يلى ذلك تحديد المشكلة ونلاحظ أنه غالبا ما تكون
المشكلة التى يعرضها المميل سطحية تخفى وراءها مشاكه الحقيقية وفى هذه الفترة
يقوم الموجه بتحديد علاقته بالمميل وتعرفه بالخدمات التى يمكن أن يقدمها له ،
ثم يأخذ الموجه من المميل ملخصا عن حالته وتاريخ حياته ويقترح عدة اختبارات
نفسية ويطلب منه الاختيار من بينها مع مراعاة أن يؤكد للمميل أهمية المعلومات
المهنية (التعريف المهنى) فإذا ما انتهى المميل من تلك الاختبارات المختلفة تلى
ذلك سلسلة من المقابلات تسمى : —

المقابلات التفسيرية :

وتم فيها تفسير نتائج الاختبارات كما يقوم الموجه بتشخيص هذه النتائج
وتعريف المميل بالحقائق المناسبة عن المهن التى تؤهله لها قدراته وميوله كما
يبينها الاختبارات ثم يضع الموجه قائمة بالمهن التى تناسب الفرد ويقدمها له
ليختيار منها إلا أنه يقبى على الموجه أن يتبع العمل ليتبين مدى سلامة الخطوة
التي اهتمدى إليها .

ويميب هذه الطريقة أن المبدأ في حل مشاكل الفرد يقع على عاتق الموجه ، كما أن الاختصاصي هو الذي يقرر الطرق والوسائل التي يمكن اتباعها في مساعدة العميل على حل مشكله أى أن المشا كل لا الفرد هى التي تحتل المركز الأول .

والطريقة الثانية في التوجيه كما يسميها صاحبها كارل روجرز : طريقة التوجيه التي تتركز حول العميل وتتمثل خطواتها في أن العميل يجب أن يتحمل هو مسئولية حل مشكله بنفسه فيشجعه الاختصاصي على التحدث بحرية تامه معبراً عن شعوره وانفعالاته ، ويتقبل الاختصاصي انفعالات العميل حتى لا يحاول اسقاطها على غيره .

«التوجيه الجمعى»

التوجيه الجمعى : ويقصد به مقابلة الموجه لأكثر من فرد واحد في وقت واحد أثناء الفترة المخصصة للتوجيه ، وقد يكون الفرض من ذلك هو التعريف بموضوع أو سياق بعض المعلومات ، كما قد يكون لتوجيه العناية إلى فرد أو اثنين في المجموعة ثم الانتقال منهما إلى أفراد آخرين . أو قد يكون التوجيه للمجموعة كلها ، أو قد يهدف إلى مساعدة المجموعة على حل مشكلة مشتركة يهتمون بها ويسعون لحلها .

ويعتبر التوجيه الجمعى مساعدة للتوجيه الفردي وليس بديلاً عنه ، إلا إذا فشل التوجيه الفردي .

ويعمل الموجه كرائد للمجموعة يحدد معها المشا كل التي تناقش ويساعد كل فرد على أن يدلى برأيه ويسم بمقترحاته : فوظيفة الموجه هنا هى المساهمة الفعالة في الوصول إلى الحل المناسب بتزويد أفراد المجموعة بالمعلومات . والخبرات والمهارات التي تميز على تحقيق ما يهدف له ، وتوجيه السلوك الجمعى نحو هذا الهدف .

ويتميز التوجيه الجمعى بأنه نشاط يتصرف بالاشتراك ، فهو عمليات تعاونية اشتراكية يتحقق فيها تبادل الآراء والبحث والمناقشة المؤدية إلى وحدة الفكر .

فرائد الفصل حين يشرح للطلاب أهداف مرحلة تعليمية لاحقة بتعدد تبصيرهم بمجالاتهم القادمة ، فإنما هو يوجههم توجيهيا جماعيا . ونأظر المدرسة حينما يقوم بتدريب المعلمين الجدد بالمدرسة ونظامها وإمكاناتها ومرافقها ، إنما يقوم بعملية توجيه جمعى . والشرف الذى حينما يعقد اجتماعا لمدرس مادة دراسية معينة لمناقشة طرق تدريس حديثة أو وسيلة تعليمية ، جديدة فإنما يقوم بعمليات توجيه جمعى . ومما يميز التوجيه الجمعى عن الفردى أنه يهيا مجالا اجتماعيا تعالج فيه المشاكل الخاصة ، كما أنه يتيح فرصة للفرد أن يجد فى المجموعة غيره من ذوى المشاكل المشابهة فيجد فى ذلك تعصيدا له ويسترد بعض الثقة فى نفسه . كما يهيا التوجيه الجمعى للفرد فرصة التدريس عن انتمالاته فى جو اجتماعى يكون أكثر واقعية من التوجيه الفردى ولا شك أن ذلك كله يؤدى بالفرد إلى أن يغير من فكرته عن نفسه إذا ما وجد فى المجموعة ما يهيا له النجاح فى علاقاته الاجتماعية معها .

ويتفق التوجيه الجمعى مع التوجيه الفردى فى أن جو الاجتماع السائد يجب أن يؤدى إلى أن يشعر الفرد بأنه مقبل من الاختصاصى وأفراد المجموعة لذاته كما يجب أن يشعر الفرد فى كلا النوعين أنه وحده القادر على حل مشاكله وأنه المسئول عن هذا الحل .

ويختلف النوعان فى أن التوجيه الفردى فيه وحدة الهدف على حين تتمدد الأهداف فى التوجيه الجمعى بحكم تعدد الأفراد ، ولا يختلف النوعان فى العارق والوسائل التى تتبع فيهما .

المفومات الأساسية لبرنامج التوجيه :

تمثل هذه المفومات في أن برنامج التوجيه كما يكون مثمراً يجب أن يخطط حول حاجات ومشكلات الأطفال - ولما كانت هذه المشكلات يختلف بعضها عن بعض، فإن وضع برنامج متكامل للتوجيه يحتم البدء بدراسة المشكلات في المدرسة التي سيطبق فيها هذا البرنامج .

وينبغي أن نعرف أن مدرس الفصل يمثل ركناً أساسياً في البرنامج باعتباره شخصاً وثيق العلاقة بالتلاميذ الذين يلاحظهم في نشاطهم اليومي، فإذا ما تناولت جماعة المدرسين في دراسة تلاميذهم أمكنهم أن يؤديوا خدمات التوجيه المتعددة حتى في غياب اختصاصي التوجيه (المرشد النفسي) الذي يكثر العبء عليه والذي يجب عليه أن يساعد المدرسين لتفهم تلاميذهم حتى يتوفر له الوقت اللازم لعمليات التوجيه . وعامل آخر ضروري في نجاح برامج التوجيه هو تقدير وإهتمام كل من الناظر والإدارة التعليمية بقيمة التوجيه كاحدى المسئوليات الهامة الملقاة على عاتق المدرسة ، فذلك يوجب عليهم القيام بدور فعال في البرامج وتدير الميزانية اللازمة لها . والتعاون الوثيق بين المدرسين والاداريين والمتخصصين أمر ضروري إذا أن عمل هيئة المدرسة كأفراد منفصلين قد يعقد حياة الطفل بدلاً من معاونته .

الأسس السيكولوجية والاجتماعية لعملية التوجيه :

رغم تشابه الكائنات البشرية في بعض النواحي إلا أن هناك بين الأفراد فروقا واضحة سواء في قدراتهم واستعداداتهم أو ميولهم بل إنه يوجد داخل الفرد الواحد ألوان شتى من الاختلاف في خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية ، فهذه الخصائص ليست ثابتة ، كما أن جوانب الشخصية المختلفة يؤثر بعضها في البعض الآخر فتنشأ لدى الفرد كثير من الحاجات تتطلب الإشباع في كل مراحل نموه

المنزوى والنفسى ولذلك لابد من مراعاة نمو الشخصية الإنسانية نموا كاملا
كلياً متكاملًا .

وتعتبر عملية التوجيه والارشاد النفسى عملية تعلم ، فالفرد فيها يكتسب
اتجاهات وعادات وقيم ومظاهر سلوكية جديدة . وهذه هى الأسس
السيكولوجية للتوجيه .

أما الأسس الاجتماعية لهذه العملية فتتلخص فى أنه لابد من الاهتمام بالتلميذ
كمضو فى جماعة وعلى ذلك لابد من تخطيط خدمات فى التوجيه الجمعى - إذ
يجب أن يعتبر التفاعل بين الفرد والمجتمع المسور الأساسى لعملية التوجيه ،
والدرسة كذلك تعتبر أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم
المساعدة للتلميذ ، وأيضاً لابد من مشاركة الآباء وقادة المجتمع الذى يعيش فيه
التلميذ فى عملية التوجيه .

التوجيه والتلميذ:

يحتاج الأفراد دائماً إلى مساعدة اخصائى التوجيه والارشاد النفسى وأشد
ما تكون هذه الحاجة فى المراحل الدراسية المختلفة ، لذا يجب رسم برامج توجيه
التلاميذ على أسس من حاجاتهم ودوافعهم التى تمثل أساساً فى :

* الحاجة إلى الاستمتاع بالسعادة الشخصية ورضا الفرد عن ذاته .

* الحاجة إلى فهم وتقدير الاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية والروحية .

* الحاجة إلى تنمية الاهتمامات الخارجية والمساهمة فى تقدم الجماعة .

* الحاجة إلى فهم الذات ومعرفة الإمكانيات واستغلالها لأقصى درجة .

* الحاجة إلى الاشباع العاطفى .

* الحاجة إلى تأمين المستقبل بتوفير فرص الدراسة والتدريب .

- * الحاجة إلى تجسيد القيم والنمذجة السليمة في أبطال وأقرباء كالأباء والأساتذة .
- * الحاجة إلى تنمية القدرة على التوجيه الذاتي عند محاولة التكيف مع التغيرات الاجتماعية المستمرة .

وفي الواقع فإن خدمات التوجيه تهدف أيضاً إلى مساعدة التلاميذ على النمو والنضج والتكيف مع البيئة بمختلف مجالاتها وذلك بمساعدة الفرد على أن يتخفف لنفسه أهدافاً حقيقية واقعية تتفق مع استعداده ، وأن يضع خطة سائمة لتحقيق هذه الأهداف ، كذلك بمساعدة الفرد على تفهم شتى العلاقات الإنسانية ، ووسيلة أخرى للتوجيه في تحقيق أهدافه هي الاهتمام بالجانب الوقائي ، بتهيئة الظروف لمنع حدوث الانحرافات النفسية والعقلية .

الوسائل الفنية في التوجيه :

أن التوجيه ينبغي أن يقوم على أساس علمي ، ومن ثم يستلزم استخدام وسائل وأساليب متعددة منها :

إختبارات الذكاء : وتعد من أهم الوسائل التي تستخدم للكشف عن القدرة العقلية الفطرية والمعرفة العامة للتلاميذ ، إذ يتوقف نجاح الفرد عامة في المواقف التي يقابلها أو في الدراسة على ذكائه .

إختبارات القدرات الخاصة : وتكشف عن القدرات الخاصة لدى الأفراد ، وهناك العديد منها كإختبارات القدرة اللغوية والرياضية والإبتكارية والعملية والفنية .. إلخ .

الإختبارات التحصيلية المقننة : وتقاس مدى تحصيل التلميذ في المدرسة ، وبعض هذه الإختبارات خاص بمادة واحدة وبعضها ينطبق على معظم المواد .

إختبارات الميول : وتقاس ميول التلاميذ أما نحو مهنة معينة أو نحو نشاط عامة .

اختبارات القيم : تقيس القيم « النظرية والسياسية » والاقتصادية ، والاجتماعية ، والجمالية والدينية « الموجودة لدى التلاميذ والتي من شأنها أن تؤدي إلى تكيفهم في الدراسات والأعمال التي يقومون بها .

اختبارات الشخصية : وتقيس النواحي المختلفة للشخصية ومنها الاختبارات الإسقاطية (كاختبار بقع الحبر لهرمان رورشاخ السويسري ، واختبار تفهم الموضوع لمورجان ومرى) ويستفاد منها في معرفة نواحي اهتمام التلميذ أو نواحي الكبت والقلق لديه .

قوائم المشكلات والاستفتاءات ، وتستخدم للكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ واتجاهاتهم نحو حلها .

الملاحظة : وتعد وسيلة أساسية في عملية التوجيه ، وهناك ملاحظة غير مقصودة يقوم بها المدرس ثم يوجه التلميذ وفق ما يصل إليه من أحكام نتيجة هذه الملاحظة وهناك ملاحظة فردية يسجل فيها المدرس ما يقوم به التلميذ تماما .

موازين التقدير : وتحتوى على قائمة بالسمات الواجب ملاحظتها مع وصف تلك السمات ووضع تقدير لمدى ظهورها في الفرد . وهي طريقة سهلة الأجراء .

المقابلة : وتعتبر المحور الأساسى الذى تدور حوله عمليات التوجيه . وهى عبارة عن علاقة ديناميكية بين الموجه والتلميذ ، يحاول الأخير فيها أن يحصل على حل للمشكلة التى يمانى منها ويحاول الموجه أن يقدم مساعدته له . وتهدف المقابلة إلى جميع بيانات أو معلومات جديدة أو تفسير هذه البيانات ، كما يحاول الموجه فيها مساعدة التلميذ على أن يعبر عن نفسه وعن مشكلته والكشف عن الحلول الممكنة لها .

السجل المجمع : وهو من أهم أنواع البطاقات التى تسجل فيها البيانات المتعلقة بالتلميذ وهى ضرورية في عملية التوجيه حيث أنها تتضمن تسجيل جميع البيانات الخاصة بالتلميذ والتي قد لا يتذكرها — إلا أنه يلبنى أن تكون البطاقة بسيطة

ونظام التسجيل فيها واضحاً ومرناً بحيث يسهل إدخال التعديل عليها وفقاً للتغيرات التي تطرأ. ومن الأفضل أن تصمم بحيث تشمل مرحلة طويلة من التعليم فتصبع سجلاً شاملاً لتاريخ التنفيذ الدراسي والشخصي والإجتماعي وأخيراً ينبغي أن تكون هذه البطاقات على نحو يسهل على المهتمين بالأمر استخدامها .

مسئوليات المدرس في برامج التوجيه :

أن المدرس الذي يماون تلاميذه على تحديد حاجاتهم الأساسية وأشباعها إنما يؤدي في واقع الأمر واجباً من أهم واجبات التوجيه ، كذلك قد يشجع المدرس تلاميذه على طلب العون إذا احتاجوا إليه وقد يبدل وقته وجهده في مساعدتهم لوضع خططهم التعليمية والمهنية أو في اختيار المواد الدراسية وأوجه النشاط المناسبة لهم وكل هذه واجبات على المدرس في عملية التوجيه — ليس هذا فقط فعلى المدرس أن يسعى لمعاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التجارب المريرة المحيطة لآلامهم في حدود قدرته المهنية وعلى ضوء معرفته بالأجهزة المتخصصة في علاج هذه الحالات ، كما يتعين على المدرس أيضاً أن يكون قادراً على وصف سلوك كل من تلاميذه بدقة حتى يستطيع زملاؤه المدرسون فهم ملاحظاته واستيعابها ، ثم هو يتبادل المعلومات معهم على أساس مهني مع احترام سرية بعضها في الوقت نفسه ، كذلك ينبغي أن يسهم المدرس إيجابياً قدر طاقته في نشاط لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة ويتعاون مع زملائه على تنظيم برنامج تربوي مقرن مع حاجات تلاميذه .

مبادئ عمل الموجه النفسي بالمدرسة :

يشترك الموجه النفسي في وضع نظام قبول الطلبة بالمدرسة أو الاسهام في تنفيذ النظام الموضوع على أسس تربوية ، كما يشترك في توزيع الطلبة على الفصول عند قبولهم ويشترك أيضاً في توزيعهم على الشعب المختلفة (على — أدي بالمدرسة الثانوية أو الشعب المختلفة بالمدارس الفنية) .

ينبغي أيضاً أن يشرف على توزيع التلاميذ على أوجه النشاط المختلفة بما يتفق

وحاجاتهم النفسية ، ومن مسئولياته أيضاً القيام بعمليات المسح السيكولوجي والاجتماعي لمجموعة من الطلبة لتحديد أمامهم المشكلات العامة الفردية ، ثم المسح الخاص بتقييم الطلبة وأسبابه وظروفه وكذلك المسح الخاص بالتخاف الدرامي وأسبابه .. إلخ .

وعلى عاتق الوجه النفسي أيضاً تقع مهمة مقابلة الطلاب الذين تصادفهم مشكلات مختلفة بقصد مساعدتهم على حلها أو إحالتهم إلى الاختصاصيين ، وكذلك تنظيم ندوات مع الآباء وأولياء الأمور التعرف على مشكلات الطلاب وظروفهم المالية والتعاون معهم على حل هذه المشكلات .

وأيضاً ينبغي عليه مساعدة التلاميذ في اختيار المهن والأعمال التي تناسب ميولهم واستعداداتهم وتقديم التوجيه اللازم لهم ولأولياء أمورهم في هذا الصدد مما يترتب عليه ضرورة الاتصال المستمر بين الوجه النفسي والمؤسسات المسماة والوزارات .. إلخ .

اختلاف أغراض عمليات التوجيه :

يختلف التوجيه باختلاف نوع الأنشطة التي يتضمنها ، والأهداف التي يراد تحقيقها فالتوجيه حينما يهدف إلى نوع من التكيف يأخذ أسماء تختلف حسبها يهدف له :

* فالبرامج التي تهدف إلى تكيف التلميذ مع دراسته تسمى توجيهها تعليمياً أو تربوياً .

* وإذا كان النرض من التوجه هو تكيف الفرد في مجال عمله يسمى ذلك توجيهها مهنياً .

* وإذا كان النرض من التوجيه تكيف الإنسان من المجتمع ، يسمى ذلك توجيهها اجتماعياً .

* والبرنامج الذي يهدف إلى تكيف الإنسان من نفسه يسمى توجيهها نفسياً .

وإذا كان الغرض من التوجيه الوقاية من الأمراض والمحافظة على الصحة العامة يسمى ذلك توجيهها صحياً .

وهكذا وسوف تقتصر في هذا المجال على النوعين الأول والثاني .

التوجيه التربوي

التوجيه التربوي هي عمليات المساعدة التي تقدم للتلاميذ في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتكيف فيها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية بوجه عام .

فالتوجيه التربوي عمليات مترابطة ومتداخلة في عمليات التربية وتهدف إلى تبصير الفرد بما حوله ليصبح قادراً على إسماع نفسه وإسماع غيره .

فإن كانت التربية والتعليم عمليات تحقق للفرد نمواً متكاملاً ، فالتوجيه وسيلة تربوية تساعد الفرد على حسن التكيف في البيئة . ومن هنا فالتربية لا بد أن تتضمن التوجيه لتكون متكاملة وتنشئة الجيل لتلشئة ثقافية إجتماعية تتطلب نوعاً من التنوعية والإرشاد هو ما نقيسه بالتوجيه التعليمي الذي هو عملية مصاحبة لعملية التعلم تستمر باستمرارها .

والطفل في مراحل نموه في حاجة ملحة إلى التوجيه باعتباره ضلع في العملية التعليمية .

والمدرسة مسئولة عن توجيه جميع تلاميذها وفق ظروف كل ، فهي مسئولة عن توجيه الطالب الممتاز والماذى والضعيف ، والموجه يجب أن يكتشف القدرات في التلاميذ فيدرس ظروف كل ، العامة منها والخاصة ، ويسرف اليول والحقيقة ويسارع إلى اتباع ما يلزم من توجيه ، كما يساعد كل فرد على اختيار الدراسة والمهنة المناسبة .

ويبنى أن يكون الوجه التربوي على علم بما يأتي :

• حياة التلميذ وما يتعلق بطروفه الصحية والاجتماعية

• ومستوى نموه وسير هذا النمو في سنوات مقتالية لتتضح نقاط القوة ونقاط الضعف .

• القدرة على استخدام الاحتمالات الموضوعية المكتشفة عن القدرات العظيمة العامة « الذكاء » والقدرات الخاصة مثل القدرة الفعلية أو الميكانيكية .. الخ وكذلك الميول للتأكد من أنها ميول حقيقية ، فهناك فرق كبير بينها وبين الميول المؤقتة التي قد تتأثر بميول أولياء الأمور أو يدخل فيها الكسب الوقتي أو الشهوة وغيرها ، إذ إن مثل هذه الميول الطارئة لا قيمة لها في حياة التلميذ .

• قدرة الوجه على متابعة الطلاب بعد تخرجهم من المدرسة للتأكد من مدى نشاطهم في المرحلة التعليمية التالية ومقدار نجاحهم في حياتهم الجديدة ، ويمكن للموجه متابعة تلاميذه في الحقل التعليمي عن طريق المتابعة في المدرسة أو المعهد أو المصنع الذي يلتحق به التلميذ .

أهداف التوجيه التربوي :

يهدف التوجيه في مجال التربية والتعليم إلى مساعدة التلاميذ على ما يلي :

• فهم أنفسهم والتعرف على قدراتهم واستعداداتهم والكشف عن ميولهم .

• دراسة البيئة وإمكانياتها .

• التعرف على ألوان النشاط المحلي وأنواع العمل المنتشر في البيئة .

• القدرة على اختيار نوع التعليم الذي يتفق وقدرة الطالب وإستعداده ، وذلك بتوضيح شرح مضمون المرحلة التعليمية التالية .

• مساعدة التلاميذ على مواجهة مواقف الحياة بما يحقق سلامة الكيفيت في البيئة .

(م . ١٨ - علم النفس)

* حماية الطلاب من الانحرافات المختلفة .

* تبصيرهم بمشكلات الحياة الجديدة التي سيصلون بها بعد التخرج .

* اكسابهم القدرة على التعرف فيستطيع كل منهم تحديد أهدافه واختيار ما يناسبه من أعمال .

الأسس التي تقوم عليها عمليات التوجيه التربوي :

أولاً : القدرة العامة : — القدرة العقلية العقلية العقلية العامة أو الذكاء من أهم الأسس في توجيه التلاميذ تربوياً ، فهناك علاقة بين ذكاء التلاميذ وبين تحصيلهم المدرسي ، لذا لا بد من تطبيق الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية على التلاميذ قبل المرحلة الإعدادية بل وقبل وصولهم إلى المرحلة الثانوية لأن الاختبارات العقلية تجعلنا نفرق بين التلاميذ من حيث قدرتهم العقلية العامة لكي نتبع المتفوقين ختمهم نوعاً من التعليم يتفق واستعداداتهم ، كما تجعلنا نكشف عن متوسطي الذكاء والأغبياء ونوجههم وجهة سالحة حسب أنواع خاصة من التعليم والاختبارات العقلية تليها بعد النجاح المتوقع من التنفيذ في دراساته فيمكننا عن هذا الطريق توجيهه ، فالقيمة للزوجة لاختبارات الذكاء من حيث هي تشخيصية تقيس الواقع ، ومن حيث هي تنبؤية عن المستقبل تؤدي خدمة كبيرة للدولة إذ تجعلها توفر ما تصرفه من مال ووقت على أولئك الذين لن يستفيدوا شيئاً من التعليم .

ثانياً : الاستعدادات الخاصة : ويقصد بها إمكانية نخط معين من أنماط السلوك المرغوب ، وهذه الاستعدادات الخاصة متنوعة مثل الاستعداد اللغوي والاستعداد الرياضي والاستعداد الموسيقي .. إلخ ، وتلعب الاستعدادات الخاصة دوراً كبيراً في توجيه التربوي طالما أنها أول أساس بعد الذكاء لتوجيه الناشئين نحو التعليم الذي يتفق وتكوين كل منهم .

ثالثا : الميول المهنية : أهم ما يميز الميل المهني تعدد دلائله وثباته وارتباطه بدوافع عملية ، والميل المهني ليس عبارة عن المهنة التي يحبها الفرد في الفترة الراهنة إنما عبارة عن المجموع السكلي لصفات الشخصية — غير القدرات التي تبشر بنجاح مهني ومدى ثبوته الإنفعالي والصفات المواجهة التي تصبغ خلقه كالانطواء والانبساط وصفاته الشخصية والاجتماعية كالمهاداة والقدرة على القيادة والبشاشة واحترام الغير والانتظام والثابرة وضبط النفس وما إلى ذلك .

الخدمات التي يتضمنها التوجيه التربوي :

* الخدمة الخاصة بتعريف الطلبة بفائدة الدراسة وبفائدة الاستمرار فيها :
وتتم هذه الخدمة بتوضيح أنه كلما استمر الطالب في دراسته اتبعت له فرص أوسع للعمل ورتى أعظم في النواحي المادية والاجتماعية .

* الخدمة المتعلقة بتعريف الطلبة بالإمكانات التربوية المختلفة :
وتهدف هذه الخدمة إلى تعريف الطلبة باستعداداتهم وقدراتهم وميولهم ومخائهم الشخصية ومستويات تحصيلهم ومقارنة ذلك بزملائهم وبطلبة المدارس والكليات والمعاهد التي يسكرون في الالتحاق بها .

* الخدمة المتعلقة بالاستشارة التربوية :

وهي تهدف إلى مساعدة الطلبة على اختيار الدراسة الملائمة لهم ومستواهم وذلك بتعريف الطلبة بالدراسات المختلفة وما تستلزمه من استعدادات وقدراتهم وغير ذلك ثم تعريفهم باستعداداتهم وقدراتهم وغير ذلك من خصائصهم الشخصية والملائمة بين إمكانياتهم والدراسات المتاحة لهم .

* الخدمة المتعلقة باكتشاف نواحي التأخر الدراسي :

وتهدف هذه الخدمة إلى اكتشاف نواحي التأخر في الدراسة سواء أ كان هذا التأخرا عاما في جميع المواد أم خاصا بمادة من المواد .

* الخدمة المتعلقة بالتكيف للدراسة وللحياة المدرسية بوجه عام :
وتهدف إلى اكتشاف نواحي عدم التكيف في المجال الدراسي والتربوي
مثل التكيف للنموذج أو التكيف مع الزملاء أو في الحياة الاجتماعية ، والعمل
على تلافيها عن طريق تعديل العوامل البيئية المؤثرة فيه مثل العمل على نقل الطالب
من مدرسة لأخرى أو من فصل لآخر إذا استحال تكيفه في مدرسته الأصلية
أو فصله الأصلي .

وظائف التوجيه التربوي :

(أ) اختيار نوع الدراسة وما يتصل بذلك من تقديم البيانات والمعلومات
اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة والموائل المؤدية إلى النجاح فيها سواء كانت
عقلية أو انفعالية أو اجتماعية وما قد يكون بينها من تعارض مثل التعارض بين
الاستعداد والميل أو القدرة والواقع أو الميل الشخصي والموائق الاجتماعية .

(ب) الاستمرار في الدراسة أو التحول إلى العمل ، وما يتصل بذلك من
موايل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية والاعداد لدراسة من الدراسات أو للدخول
في كلية من الكليات .

(ج) النجاح في الدراسة والموايل المفضلة به والتغلب على الصعوبات ونواحي
الضعف سواء كانت في الاستعدادات أو في المهارات .

والواقع أنه لا مجال للتوجيه التربوي إلا في حالة وجود أكثر من دراسة
أو مقرر يستطيع التلميذ أو الطالب أن يتابعها ، كما أنه يفرق عن التربية والتعليم
في أنه يساعد الفرد على انتقاء أنسب المجالات التربوية له ، في حين أن التربية
والتعليم ترمي إلى إفادة الفرد في مجال تربوي معين أقصى فائدة ممكنة .

ومن الضروري أن نشير إلى أن التوجيه السليم أيضا غير التدريس الجيد ،
فالتوجيه عبارة من مساعدة الفرد على حل مشكلاته أما التدريس فهو استخدام
الوسائل المختلفة التي تحقق بها التربية أهدافها .

وخلاصة القول فإن أهمية التوجيه التربوي يتضح إذا لاحظنا مجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها ، وكذلك تتضح أهميته في الخسارة التي تصيب المجتمع نتيجة لسوء اختيار نوع الدراسة ، وليست مشكلة نسب النجاح في الامتحانات العامة وفي بعض المدارس والكلديات سوى مظهر من مظاهر هذه الخسارة ، إذ أن هذا الرسوب يكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت إذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد في أثناء دراسته من أموال وما يكلف من جهود فضلا عن الشغور بالقلق والخوف الذي يسود الآباء والأبناء نتيجة لذلك .

كذلك فإن المؤسسات التعليمية تخرج أجيالا متعاقبة من الأبناء يتميزون بطابع واحد ، وما زالت المعاهد والكلديات تخرج أعدادا كثيرة من الطلاب الذين قد يجيدون الكتابة والقراءة ، ومن نجحوا في تحصيل المعلومات والوان المعرفة ، ولكنهم لم يتميزوا بلوح معين من الأنشطة التي تمنح مدى واسما تستطيع القوى العاملة في بعض الأنشطة مع العجز في الأنشطة الأخرى ، كإنتاج نوعا من عدم التوازن بين القوى البشرية والقوى المادية في المجتمع ، مما تأمل أن نقضى عليه في المستقبل .

التوجيه المهني

والعمل بالنسبة للانسان حياة وشرف ، ووضع الرجل المناسب في العمل المناسب ضرورة وأمر مسلم به .

لهذا فإن للتوجيه المهني وظيفة حيوية باهتباره عملية تهدف إلى تبصر أفراد المجتمع بالأنشطة المنتشرة فيه ليسهل عليهم اختيار ما يناسبهم من أعمال .

والتوجيه المهني بهذا يتفق في وظيفته مع التوجيه التعليمي ، فهما عمليتان تحققان للانسان نمو ذاتيا في مجال نشاطه ، بحيث لو أمكن توجيه القوى البشرية توجيهها مناسبا لتحقيق للمجتمع مضاعفة الدخل في أقرب وقت وبأقل تكلفة

والتوجيه المهني لا يقتصر في نشاطه على الموجه فقط ، بل يعتمد أيضا على نوع
العمل ومدى ملائحته لقدرات الطالب واستعداداته وميوله .

والتوجيه المهني ليس عملية املاء ولا فرض نوع من سلطة السكبار على
الصغار ، وإنما هي عملية أساسها الخدمة الاجتماعية والقومية ، تؤدي بالتمرف على كل
ما يتعلق بالمعلمين والتلاميذ ، والبيئة ثم دراسة الوسائل والإمكانيات المتاحة
لإمكان إعداد برامج تحقق أغراض التوجيه .

التوجيه المهني

التوجيه المهني هو تقديم المعلومات والخبرة والصيحة التي تتعلق باختيار المهنة والإعداد لها والإلتحاق بها ، والتقدم فيها .

أو هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له ويبد نفسه لها . ويلتحق بها ويتقدم فيها . وهو يتم أولاً بمساعدة الأفراد على اختيار وتقرير مستقبلهم ومهنتهم ، بما يكتفل لهم تكيفاً مهنياً مرضياً .

وذهب سوبر إلى أن التوجيه المهني عملية مساعدة الفرد على إعاء وتقبل صورة لذاته متكاملة وملائمة لدوره في عالم العمل ، وكذلك مساعدته على أن يختار هذه الصورة في العالم الواقعي وأن يحولها إلى حقيقة واقعة بحيث تسكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة .

ومقياس السعادة في العمل ليس كمية الإنتاج الذي يستطيع أن يصل إليه الشخص وليس مبلغ الكسب المادي الذي يستطيع أن يحصله من هذا العمل ولكن المقياس الحقيقي لسعادة الشخص في عمله هو : أن يشعر بلذة العمل عند أداء العمل بحيث يكون راضياً به وغير راغب في الانتقال منه إلى عمل غيره وهذا بدوره يشمره بالاستقرار والاطمئنان ويزيد في إنتاجه وكسبه أيضاً .

ويعتمد التوجيه المهني على :

- * مسح مقومات البيئة والتعرف على أوجه نشاطها وحاجاتها ومشكلاتها .
- * دراسة المؤسسات لمعرفة إمكانياتها .
- * الاتصال المباشر بالمستولين والدارسين .
- * جمع الإحصاءات والبيانات عن موضوع التوجيه .

- * وضع الاختبارات الموضوعية اللازمة .
- * تنظيم أوجه النشاط المعنى والثقافى والفنى والترفيهى .. إلخ .
- * المقابلة الشخصية التى تعد وسيلة هامة فى تحقيق أهداف التوجيه .

خطوات التوجيه المهنى :

- أولاً : اكتشاف قدرات الشخص ومواهبه ونواحى تفوقه وإمكاناته وتعرف بميزاته وصفاته الشخصية والمزاجية .
- ثانياً : دراسة أنواع الأعمال السائدة فى الوسط والبيئة التى يعيش فيها وتحليل هذه المهن لمعرفة أنواع الاستعدادات اللازمة للنجاح فيها .
- ثالثاً : توجيه الشخص إلى المهنة المناسبة لاستعداداته .

أهداف التوجيه المهنى :

- أولاً : مساعدة التلميذ على اكتساب بعض المعلومات عن خصائص ووظائف وواجبات ومزايا مجموعة معينة من المهن التى يحتمل أن يتم اختياره لواحدة منها .
- ثانياً : تمكينه من معرفة القدرات العامة والخاصة ، والمهارات التى تتطلبها لمجموعة من المهن التى هى موضوع الاعتبار وكذلك المؤهلات اللازمة للاتصال بها مثل السن والإعداد والجنس .
- ثالثاً : تهيئة الفرصة أمام التلميذ لاكتساب خبرات سواء فى المدرسة أو خارجها حتى يتزود بالبيانات الخاصة بظروف العمل ، ويعمل على الكشف عن قدراته وتنمية ميوله وتطويرها .
- رابعاً : مساعدة التلميذ على تكوين وجهة نظره الخاصة لاختيار إحدى المهن كالخدمة التى يمكن أن يسدها الفرد إلى مجتمعه بالأسس المهمة والرضا الشخصى عن المهنة والاستعدادات اللازمة للعمل المطلوب .

خامساً : مساعدة التلميذ على اكتساب طريقة فنية لتحليل البيانات المهنية وعلى تنمية مادة تحليل مثل هذه البيانات لديه قبل اختياره النهائي .

سادساً : مساعدته على الحصول على بيانات عن نفسه مثل التعرف على خبراته العامة والخاصة وميزوله التي يحتاج إليها للقيام باختيار مهني حكيم .

سابعاً : تمكينه من الحصول على بيانات خاصة بالتسهيلات التي تقدمها مختلف المعاهد التعليمية وشروط الالتحاق بها ، وما إلى ذلك .

(الخدمات التي يتضمنها التوجيه المهني)

* الخدمة المتعلقة بالمعلومات المهنية : وهذه الخدمة تختص بمساعدة الفرد على الحصول على المعلومات المهنية المتعلقة بالأعمال المتاحة لها ، وشروط الإهداد لها والإلتحاق بها وتشمل المعلومات المهنية عادة النقط الآتية :

أهمية المهنة من ناحية ضرورتها للمجتمع — طبيعة المهنة — ظروف العمل من ناحية هل يتم داخل الأبنية أم خارجها — الخصائص الفنية اللازمة له — الأعداد للعمل وفرص الترقى .

* الخدمة المتعلقة بتعرف الفرد على نفسه : وهذه الخدمة تهدف إلى مساعدة الفرد على التعرف على مختلف استعداداته وقدراته ومستويات تحصيله الدراسية والمهنية وسماته الشخصية ، ويضاف إلى هذا تعرف الفرد على ميوله المختلفة عن طريق الهوايات وأوجه النشاط داخل المدرسة أو خارجها مثل زيارة المصانع والمتاجر والزرايع والعمل بها بعض الوقت ، وخاصة في أثناء العطلات الصيفية ، أو كل الوقت في أثناء فترات الدراسة .

* الخدمة المتعلقة بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالفرد : وتهدف هذه الخدمة إلى جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالفرد من المصادر المختلفة المحيطة به ، وهي تتضمن البيانات الأولية والجسمية والصحية والأسرية والاجتماعية .

التوجيه والاختيار

قد يخلط بعض الناس بين التوجيه والاختيار فيظنون أنهما عمليتان متشابهتان وهذا غير صحيح ، فالتوجيه يقتصر في تحقيق حسن تكايف الفرد مع وظائفه الاجتماعية بما يحقق الصالح له ولأئمة . أما الاختيار فعملية تقوم بها جهة مسئولة كوسيلة تساعد على دراسة عدد معين من الأفراد لشغل عدد شاغر من الوظائف ، وذلك بشروط معينة فيتقدم من يشاء ، وعن طريق الدراسة وعقد الاختبارات المختلفة والمقابلات الشخصية يحدد أنسب المتقدمين للعمل المعين . وينتهي ذلك بإعلان قائمة بأسماء من وقع عليهم الاختيار أو من هنا فهما عمليتان مختلفتان لكل منهما هدف محدد .

ويساعد في جمع هذه المعلومات والبيانات الفرد نفسه وأسرته ومدرسه والشرفون عليه .

* الخدمة المتعلقة بعملية المقابلة المهنية : وتهدف إلى مساعدة الفرد على تقدير وتقييم نواحي تفوقه ونواحي عجزه وبالنسبة للمهن المختلفة ومستلزماتها وإلى وضع خطة استقباله المهني على أساس معرفته لنفسه وللمهن المختلفة ، وهذه الخدمة تتم عن طريق المقابلة .

* الخدمة المتعلقة بالإعداد المهني : وتهدف إلى مساعدة الفرد على أن يعد نفسه للمهنة التي اختارها ، وتتناول المساعدة نوع الإعداد ومكانه وتكاليفه ، ويقوم الوجه المهني بهذه المساعدة عن طريق تقديم المعلومات أو الإنصاف بالهياكل والشركات والمصانع التي تسمح بالتدريب والإعداد المهني أو بمرآكز التدريب المختلفة ، ويتوقف نجاح الفرد في كثير من الأحيان على مدى إعداداته لها في بدء حياته .

* الخدمة المتعلقة بالتشغيل أو التوظيف : وتهدف إلى تقديم المساعدة للفرد للاحتقاق بالعمل الذي قرر الإلتحاق به وأعد نفسه لها وتتم هذه الخدمة عن طريق تقديم المعلومات الخاصة بالطلبة أو الأفراد إلى أصحاب العمل الذين يطلبون عمالاً أو موظفين ، أو عن طريق تقديم المعلومات الخاصة بطلب المال أو الموظفين ومساعدتهم في معرفة أساليب التقدم للوظائف وإبراز مميزاتهم لأصحاب الأعمال .

* الخدمة المتعلقة بتتبع الأفراد في مهنتهم وتكيفهم لها : وتهدف هذه الخدمة إلى مساعدة الأفراد على التكيف في مهنتهم الجديدة ، فكثير من الأفراد يواجهون مشكلات عند إلتحاقهم بالمهن ، الأمر الذي يتطلب مساعدتهم على التكيف لها أو تغييرها أو متابعة الدراسة أو التدريب .

نظرية سوير في الاختيار المهني :

الاختيار المهني عمليات تهدف إلى اختيار الفرد الأكثر ملاءمة من بين عدة أفراد متقدمين لشغل الوظيفة المينة على أن يتبع أحسن نتاج ويكون أكثر رضا .
وتعتبر نظرية سوير أهم نظريات الاختيار المهني ، ولقد صاغها في عشر نقاط يمكن عرضها على النحو الآتي :

- ١ - يختلف الأفراد من حيث ميولهم وقدراتهم وشخصياتهم .
- ٢ - بالنسبة لهذه الخصائص يصلح كل فرد منهم للعمل في عدد من المهن .
- ٣ - تتطلب كل مهنة من هذه المهن نموذجاً مميزاً من القدرات والميول وسمات الشخصية .

٤ - يقتير التفصيل والكفاية المهنية والواقف التي يعمل فيها الأفراد ومن ثم يقتير مفهومهم للذات مع تغير الزمن والخبرة « على الرغم من بقاء مفهوم الذات ثابتاً بوجه عام من المراهقة المتأخرة حتى مرحلة متأخرة من النضج » .

واختيار إحدى المهن والتوافق فيها عملية مستمرة .

٥ — يمكن جمع هذه العملية في سلسلة من مراحل الحياة المميزة ويمكن أن تقسم هذه المراحل بدورها إلى عدة أطوار .

٦ — يحدد نموذج الممثل الذي يلتحق به الشخص وطبيعته عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي الوالدي وقدرته العقلية وممات شخصيته والفرص التي تعرض له .

٧ — يمكن توجيه النمو خلال المراحل المختلفة للحياة وذلك بتفسير عملية نضج القدرات والميول ، وكذلك بمساعدة الفرد على اختيار الواقع وعلى تنسية مفهوم الذات .

٨ — عملية النمو المعنى هي بالضرورة عملية إتمام لمفهوم الذات .

٩ — عملية التوفيق بين الفرد والميول الاجتماعية ومفهوم الذات والواقع هي عملية قيام الفرد بدوره سواء تم هذا الدور في الخيال أو في مقابلة التوجيه والإرشاد ، أو في نواحي النشاط الواقعية في الحياة مثل فصول المدرسة أو النادي أو العمل .

١٠ — ويتوقف رضا الفرد عن العمل والحياة على المدى الذي يجد به منفذا مناسباً لقدراته وميوله وممات شخصيته وقيمه ، كما يتوقف أيضاً موقف العمل على طريقة الحياة التي يستطيع أن يلعب فيها الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته .

ويمرّف (سور) العوامل المحيطة باختيار المهنة (بمحددات) الاختيار المعنى ، وربما كان استخدامه لهذا اللفظ يوحي بحتمية ذلك الاختيار إلا أنه استخدم ذلك اللفظ بمعنى وجود علاقة بين أمرين وظهور أثر مثل هذه العلاقة .

مصادر المعلومات عن الحرف والمهن المختلفة :

يستطيع من يهتم بدراسة الحرف والمهن المختلفة أن يعتمد على أكثر

من مصدر واحد من المصادر التي تمتد بالمعلومات التي يريد الحصول
عن الحرف والمهن المختلفة ويمكن الحصول على معلومات لأحصر لها من
المصادر الآتية :

* إعلانات الوظائف والمهن التي تنشرها المجلات واسمة الانتشار .
وإعلانات الصحف والجرائد التي تنشرها المؤسسات التجارية والهيئات
والعوائف المختلفة .

* الكاتالوجات وغيرها من الكتيبات التي تنشرها بعض مدارس
التدريب الخاصة ، كما تنشرها الهيئات والمؤسسات التجارية والمهنية .

* المقابلات الشخصية مع مديري إدارات الهيئات والمؤسسات المهنية
وال تجارية وكذلك المقابلات الشخصية مع المتخصصين في العمل الذي يدرسه
الفرد . وفيما ينهب الفرد لمقابلة هؤلاء الناس ينبغي أن تكون هناك خطة تشتمل
على الأسئلة التي يريد الحصول على إجاباتها منهم .

* الزيارات الشخصية الخاصة للمكاتب والمصانع والهدف من هذه الزيارات
هو تتبع ألوان نشاط العمل في الميدان العملي نفسه .

* الأحاديث العامة من الاختصاصيين وأهل التجربة والخبرة من هذا العمل ،
فهناك هيئات مختلفة تتشكل بمثل هذه الأحاديث وتأخذها تحت رعايتها ومنها
المدارس والمراكز الاجتماعية .

* أحاديث التوجيه المهني وبرامجه التي تنشر غالباً الإذاعة والتلفزيون ،
وكذلك الصور المتحركة واستخدامها في الأغراض التجارية والتعليمية .

وخلاصة القول ، فإن من مميزات ملازمة العمل لصاحبه أن يجزيه كسبا
أوفر وأجرأ أعلى ، وفضلا عن ذلك فإن هناك خيراً أجدي هو الراحة النفسية
التي يلقاها الشخص في أدائه عملاً يستمتع به .

الفصل العاشر

الاحصاء في علم النفس

الاحصاء في علم النفس

الرياضيات لغة وأسلوب وإدارة فعالة في التطور ولم تعد الرياضيات إدارة للمعلوم الطبيعية بحسب بل تمتدداها إلى العلوم الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة ، ويذكر كتاب القدرات ومقاييسها أن لغة الأرقام قد غزت ميادين العلم الطبيعي منذ زمن بعيد أما ظهورها في علم النفس أحدث نسبيًا .

وعلم النفس الذي هو أحد العلوم الإنسانية الرئيسية ، من العلوم التي تأثرت كثيرا بالرياضيات ، بد ساعدت الرياضيات على دفعها وتطويرها من علم وصفي إلى علم تجريبي يخضع لعملية الملاحظة وبوتقة التجريب وتنبؤ الأرقام .

ومن بين العلوم الرياضية التي أثرت بالعلوم الاجتماعية علم الاحصاء فلقد أصبح استخدام الإحصاء في الدراسات النفسية من سمات علم النفس الحديث ومن عوامل تثبيت دعائمه كعلم تجريبي ينف جنبها إلى جنب مع العلوم الطبيعية التجريبية .

وقبل أن تناول بعض المبادئ الاحصائية التي تستخدم في علم النفس نلخص هنا المزايا التي تفيد الباحث النفسي من استخدامه للطرق الاحصائية :-

١ — يساعد الاحصاء الباحث على اعطاء أوصاف على جانب كبير من الدقة العلمية ودقة الوصف كلما زادت دلت على التقدم العلمي ونجاح الاساليب العلمية . ودقة الوصف لا تعتمد على الوصول إلى النتائج ولكن يجب التأكد من ثباتها كأساس يعتمد عليه في تفسير الحقائق وتحقيق الفروض .

٢ — يساعد الاحصاء على تلخيص النتائج في شكل ملائم مفهوم ، فجرد جميع البيانات ليس كافيا للمقارنة ومعرفة الفروق بين الأفراد والاجناس ، وعوامل الارتباط بين خصائص وصفات كل منهم .

(١٩٦٠ — علم النفس)

٣ — تساعد الطرق الاحصائية الباحثة للوصول من الجزئيات إلى نتائج عامة ومدى صحة هذا التعميم ، ولولا قواعد الاحصاء ما استطعنا الوصول إلى ذلك .

٤ — بمساعدة الاحصاء يمكن الباحث التنبؤ بالنتائج التي يحصل عليها في ظروف خاصة من نتائج ما يجربه مثلاً لمعرفة قدرات الأفراد العامة والخاصة .

٥ — الطرق الاحصائية هي الوسيلة لمعاونة الباحث على فصل عامل خاص من العوامل المحتملة وتحديد أثره على حدة حيث أنه لا يستطيع الوصول إليه تجريبياً .

وكم من عوامل تعميق الباحث في بحوثه كإكمال الصدقة واختيار العينات يكون الاحصاء . هو الوسيلة الوحيدة لإزالة هذه الموانع .

٦ — الباحث يحتاج إلى تصميم وتخطيط مراحل بحثه لإحصاء يهديه إلى هذا حتى يستطيع الوصول إلى هدفه بيسر ويأمنهط الوسائل التي تؤدي إلى التفكير الصحيح .

وحيث أن السلوك البشري معقد وفي تغير دائم وكثيراً ما يتخذ دارسه ، لأن الظاهر غير الخفي — هذا بالإضافة إلى أن القائم بالبحث إنسان أيضاً لشخصيته تأثير كبير — فلي الباحث أن يكون على حذق ومهارة ودقة ومعرفة بالعلوم الاحصائية .

وسأذكر فيما يلي المبادئ الاحصائية التي يكثر استخدامها في علم النفس .

(القياس في علم النفس)

الباحث في علم النفس يلجأ أولاً إلى القياس ومعنى ذلك أنه يحدد درجة امتلاك شيء أو شخص لصفة من الصفات — فلقياس أي فرد نستخدم في الوصف الأرقام ويدخل ضمن القياس المد والترتيب تصاعدياً أو تنازلياً بالنسبة لخاصية معينة أو صفة معينة .

فالباحث في علم النفس يطبق اختباراً تحصيلياً أو نفسياً على عدد من الأشخاص ويعطى لكل منهم درجة تدل على مدى تحصيله أو مدى اتصافه بصفة نفسية خاصة أو درجة اعتناقه لرأى اجتماعي معين أو درجة تمصيه لجهة من الجهات أى أنه يقيم الشخص بالدرجات وتلقسم القيم الاحصائية إلى قسمين :

١ — القيمة المستمرة : Continuous values

وهي أن وحدات القياس تكون لها قيم متصلة وهذا النوع يمكن تمثيله بنقط متتالية لا حصر لها على مستقيم واحد ، مثل درجات التلاميذ في مادة ما مثلاً ١٩١٩ ، ٢٥٢ ، ٢٥٢٠٠٠٠ الخ .

نستطيع أن نجد درجات العددين السابقين ١٩١٩ و ٢٥٢٠٠٠٠٠ وهكذا .

٢ — القيم المتقطعة : Discrete values

في هذه القيم يوجد انفصال بين الوحدات وبعضها مثل عدد الأشخاص م ١٣ شخص مثلاً لا نجد ٣ ، ٤ مجموعة أشخاص عددهم ٣½ شخص ولذا لا يمكن تمثيلها بنقط متتالية محدودة .

التوزيعات التكرارية Frequency Distributions

بعد أن يجمع الباحث الدرجات أو القيم يبدأ في تصنيف هذه البيانات أي
رتبها ويقسمها تقسيما يسهل إدراك ما بينها من علاقات .

فلو كان لدينا مثلا درجات ١٠ تلاميذ هي : —

٧ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٦ ، ٧

فن السهل ترتيبها ومعرفة المكرر فيها وإيجاد المتوسط لها والمقارنة بينها :

ولكن لتسهيل ترتيب هذه الدرجات في جدول كالآتي : —

الدرجة		٣	٤	٥	٦	٧	٨
التكرار		١	١	٢	٢	٣	١

وهذا الجدول يوضح توزيع تكراري ، حيث التكرار هو عدد مرات تكرار
كل درجة ولكن توجد بيانات لعدد كبير ودرجات كبيرة كما في المثال الآتي :-

مثال :

درجات ٥٠ طالب في مادة ما هي : —

٦٧	٧٤	٧١	٧٠	٧٢	٧٥	٨٣	٨٢	٦١	٦٠
٧٧	٧٣	٧٢	٦٨	٧٧	٧٠	٧٨	٧٧	٦٦	٦٥
٦٦	٧٢	٧٣	٧٣	٧٨	٧٩	٦٨	٧٢	٧١	٧٠
٧٦	٧١	٧٤	٧٤	٧٦	٧٤	٧٣	٦٧	٧٦	٧٥
٧٠	٧٠	٧٥	٧٩	٧١	٦٥	٦٩	٦٢	٨١	٨٠

هذه القيم لاتفيد الباحث في إعطائه فكرة واضحة عن هذه المجموعة فهو يوزع هذه القيم في جدول يضم القيم المتجاورة في فئة واحدة تنفصل عن غيرها من الفئات .

١ - يوجد مدى التوزيع Range .

حيث المدى = الفرق بين أكبر وأصغر قيمة في التوزيع .

المدى = $83 - 60 = 23$ (في التوزيع السابق) .

٢ - تقسم هذا المدى إلى عدد مناسب من الفئات المتساوية .

ويمكن تقسيم المدى في التوزيع السابق إلى ٥ فئات متساوية .

طول كل فئة (Length of the class interval) .

الفئة الأولى تضم عدد الطلبة التي درجاتهم تتراوح بين ٦٠ وما هو أقل من ٦٥ وتكتب (٦٠ - ٦٥) .

٢ - الفئة الثانية من ٦٥ إلى ما هو أقل من ٧٠ وتكتب (٦٥ - ٧٠) وهكذا . . .

وتسمى ٦٠ في الفئة الأولى بالحد الأدنى للفئة Lower Class limit

وتسمى ٦٥ في الفئة الأولى بالحد الأعلى للفئة Upper class limit

ويعرف الوسط الممدى بين الحد الأدنى إلى الأعلى للفئة بمركز الفئة .

$$\text{نقطة الوسط : مركز الفئة (classmark)} = \frac{60 + 65}{2} = 62.5$$

والتكرار للفئة الأولى هو عدد الطلبة الذين حصلوا على درجات من ٦٠ إلى أقل من ٦٥ .

والتكرار للفئة الثانية هو عدد الطلبة الذين حصلوا على درجات من ٦٥ إلى أقل من ٧٠ . . . وهكذا .

٣ - ترسم الجدول الآتي : -

ويتكون من ثلاث أعمدة الأولى يشمل الفئات والثاني يبين تكرار الفئات
والثالث يبين مراكر الفئات . ويسمى :

جدول التوزيع التكرارى

Frequency Distribution table

الفئات	التكرار	مراكز الفئات
٦٠ - ٦٥	٣	٦٢,٥
٦٥ - ٧٠	٩	٦٧,٥
٧٠ - ٧٥	٢١	٧٢,٥
٧٥ - ٨٠	١٣	٧٧,٥
٨٥ - ٨٥	٤	٨٢,٥

ويمكن اشتقاق جدول آخر من الجدول السابق باستبدال التكرار بالنسبة
النسبية له ويسمى جدول التوزيع التكرارى النسبي .

$$\text{حيث النسبة النسبية للتكرار} = \frac{\text{تكرار الفئة}}{\text{التكرار الكلى}} \times ١٠٠$$

جدول التوزيع التكرارى النسبي

Relative Frequency Distributor

النسبة المئوية للتكرار	التكرار	الفئات
$6 = 100 \times \frac{3}{50}$	3	٦٥ — ٦٠
$18 = 100 \times \frac{9}{50}$	9	٧٠ — ٦٥
$42 = 100 \times \frac{21}{50}$	21	٧٥ — ٧٠
$26 = 100 \times \frac{13}{50}$	13	٨٠ — ٧٥
$8 = 100 \times \frac{4}{50}$	4	٨٥ — ٨٠
١٠٠	٥٠	المجموع

التوزيعات التكرارية المتجمعة Cumulative Frequency Distributions

وهي تمثل في نوعين من الجداول :

(أ) جدول تكرارى متجمع ساعد .

(ب) جدول تكرارى متجمع هابط .

ويتكون الجدول (أ) من عمودين ، العمود الأول يشمل الحدود العليا للفئات ، والعمود الثانى يشمل التكرار المتجمع الصاعد .

ويتكون الجدول (ب) من عمودين أيضاً ولكن العمود الأول يشمل الحدود الدنيا للفئات والعمود الثانى يشمل التكرار المتجمع الهابط .

مثال : فى التوزيع الآتى الذى يمثل فئات درجات التلاميذ والتكرار المقابل لكل فئة يمكن استنتاج الجدولين (أ) ، (ب) كما يلى :-

الفتات	٦٥-٦٠	٧٠-٦٥	٧٥-٧٠	٨٠-٧٥	٨٥-٨٠
التكرار	٣	٩	٢١	١٣	٤

فالتكرار المتجمع الصاعد : هو عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أقل من الحدود العليا للفتات .

فمثلا عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أقل من ٦٥ م ٣

٩ عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أقل من ٧٠ م ٣ + ٩ = ١٢

٢ عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أقل من ٧٥ م ١٢ + ٢٠ = ٣٣ . . . وهكذا .

أما التكرار المتجمع الهابط : هو عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أكثر من الحدود الدنيا للفتات .

فمثلا : ١ - عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أكثر من ٦٠ م ٥٠ (لأن أقل درجة هي ٦٠)

٢ - عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أكثر من ٦٥ م ٥٠ - ٣ = ٤٧ .

٣ - عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات أكثر من ٧٠ م ٤٧ - ٢٩ = ١٨ . . . وهكذا .

وفى يلى جدول التكرار المتجمع الصاعد والمهابط : —

الحدود العليا للفئات	التكرار المتجمع الصاعد	الحدود الدنيا للفئات	التكرار المتجمع المهابط
أقل من ٦٥	٥	أكثر من ٦٠	٥٠
٦٥ » »	$١٢ = ٥ + ٧$	٦٥ » »	$٤٧ = ٥٠ - ٣$
٧٥ » »	$٣٣ = ١٢ + ٢١$	٧٥ » »	$٣٨ = ٤٧ - ٩$
٨٥ » »	$٤٦ = ٣٣ + ١٣$	٨٥ » »	$١٧ = ٣٨ - ٢١$
٨٥ » »	$٥٠ = ٤٦ + ٤$	٨٥ » »	$٤ = ١٧ - ١٣$

(١) جدول التكرار المتجمع الصاعد (ب) جدول التكرار المتجمع المهابط

ويمكن استنتاج جدولين آخرين من الجدولين السابقين باستبدال كل من التكرار المتجمع الصاعد والمهابط بالنسبة المئوية له حيث النسبة المئوية للتكرار المتجمع الصاعد أو المهابط

$$= \frac{\text{التكرار المتجمع الصاعد أو المهابط}}{\text{الكل}} \times ١٠٠$$

وتسمى الجداول الأخيرة بمجداول : —

Relative Cumulative Fre. Dist التوزيعات التكرارية النسبية المتجمعة

والتوزيعات التكرارية السابقة تميدنا فى رسم المنحنيات التى تدلنا على الفروق بين الأشياء بسهولة وتوضح لنا الاختلاف فى التوزيع ، كما تميدنا فى معرفة النزعة المركزية (أى فى إيجاد الوسط والوسيط والمتوسط) وفى معرفة

التشتت ... الخ وفيما يلي سأبين كيف نستفيد من التوزيعات التكرارية في التمثيل البياني :-

من التوزيع التكراري نستطيع رسم أي منحنى يتمثل النقاط على المحور الأفقي ، وتمثيل التكرار أو التكرار النسبي ، أو التكرار المتجمع الصاعد أو الهابط على المحور الرأسي .

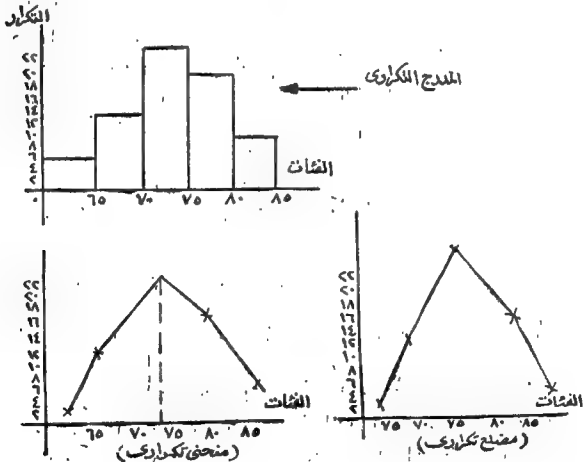
ومن المنحنيات التي نحصل عليها من التوزيعات التكرارية :-

١ - المدرج التكراري : Fre. Histokram (شكل ١)

٢ - المضلع التكراري : Fre. Polygon (شكل ٢)

٣ - المنحنى التكراري : Fre. curve (شكل ٣)

وفيما يلي رسم يوضح المنحنيات السابقة للتوزيع التكراري في الأمثلة السابقة.



انواع المنحنيات التكرارية : Types of Fre. Curve

ومن البحوث قد تحصل في النتائج على أحد المنحنيات التالية :-

١ - المنحنى الإعتدالى : Normal curve

مثال تطليق بحث في الذكاء على عدد كبير من الأفراد وبتقسيم إلى الأفراد إلى الأفراد إلى فئات حسب نسبة الذكاء الأول من ٥٠ - ٩٠ ، الثانية :- ٩٠ - ١٠٠ ، الأخيرة من ١٣٠ - ١٤٠

وعرف عدد أفراد الفئة الأولى والثانية ٠٠٠٠٠ والأخيرة

فالتوزيع يتبع في منحنى اعتدالى كما هو موضح (بشكل ٤) وفيه يتساوى توزيع التكرارات على جانبي المنحنى .

وقد يختلف اتساع منحنى التوزيع عن التوزيع الإعتدالى فيصبح مدببا أو واسعا مفرطعا (شكل ٦٢٥) .

٢ - المنحنى الملتوى : Skewe Curve

وذلك عندما تتجمع التكرارات في إحدى جهتي المنحنى دون الأخر وهو نوعين أما موجب الانواء ، أو سالب الانواء *logative skewed or* *posiively akewed* ويكون هذا مثلا في حالة سوء اختيار عينه البحث (شكل ٧)

٣ - المنحنى التعمد التيم : Normal curve

ينتج من عدم انسجام تناسب العينة مثلا في فكرة مساواة الرجل بالمرأ ، فيلاحظ في التوزيع أن هناك انفصالا في المجموعة السكانية إلى مجموعتين أو أكثر (شكل ٨)

٤ - التوزيع المستطيل : Rectangle dis.

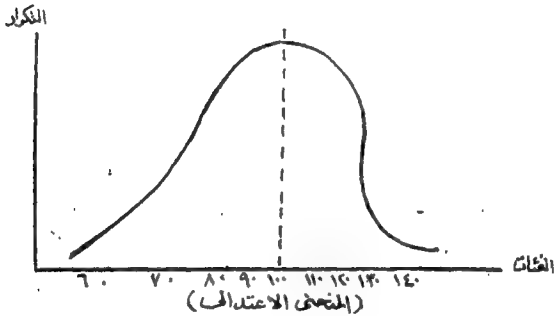
فيه يتساوى تكرار الفئات شكل (٩)

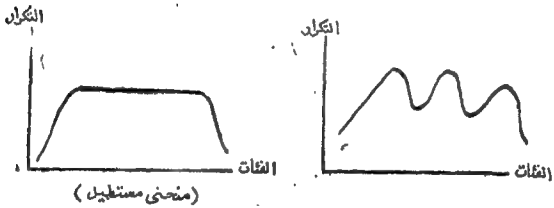
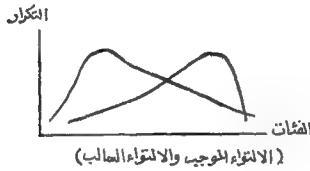
٥ - توزيع على هيئة حرف V

مثل هذا في الاتجاهات العقلية حيث يكثر عدد الأفراد الذين يميلون إلى جهة دون أخرى وبه عدد المحايدون (شكل ١٠)

٦ - توزيع على هيئة حرف J أو عكسها :

ونحصل على هذا المنحنى في حالة قابلية الأشخاص للإصابة بعدد من الحوادث في فترة زمنية معينة (شكل ١١)





مقاييس النزعات المركزية

وهي المتوسطات أو القيم المركزية وأهمها :

Averages or measures of central tendency.

Arithmetic mean ١ - المتوسط الحسابي

median ٢ - الوسيط

Mode ٣ - النوال أو الشائع

أولاً : طريقة حساب المتوسط :

١ - نترض أن لدينا خمس تلاميذ أعمارهم ٨ ، ٧ ، ٥ ، ٦ ، ٤ ، وزيد
إيجاد متوسط أعمار التلاميذ فيكون : -

$$\text{المتوسط} = \frac{٤ + ٦ + ٥ + ٧ + ٨}{٥} = ٦ \text{ سنوات}$$

$$\boxed{\frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}} = \text{المتوسط} = \text{وعلى ذلك يكون}$$

فلو كان لدينا القيم

١٠ ، ٢٠ ، ٣٠ ، ٤٠ ، ٥٠ ، ٦٠ ، ٧٠ ، ٨٠ ، ٩٠ ، ١٠٠ من وهذه قيم عددها ن

مائة ن

$$\boxed{\frac{١٠ + ٢٠ + ٣٠ + ٤٠ + ٥٠ + ٦٠ + ٧٠ + ٨٠ + ٩٠ + ١٠٠}{١٠٠}} = \text{المتوسط}$$

مثال :

احسب الوسط الحسابي لدرجات ٥٠ تلميذ كما هي مبينة بالجدول

٩	٥	٧	٦	٥	٤	٥	٦	٦	٧	٥	٥	٤	٧	٦	٧	٦
٨	٧	٦	٦	٦	٧	٨	٧	٧	٧	٤	٦	٥	٨	٤	٧	٦
٦	٩	٩	٦	٩	٦	٦	٩	٩	٩	٩	٩	٨	٧	٧	٦	٦

الحل :

ليس من السهل جمع القيم وهي في الجدول السابق ولكن نكزن جدول تكرارى مكون من ثلاث أعمدة ، العمود الأول يمثل الدرجة ، العمود الثانى التكرار ، والعمود الثالث حاصل ضرب الدرجة \times التكرار .

الدرجة س	التكرار ت	س \times ت
٤	٤	١٦
٥	٦	٣٠
٦	١٧	١٠٢
٧	١٣	٩١
٨	٤	٣٢
٩	٦	٥٤
المجموع	٥٠ = ت	٣٢٥ = س \times ت

$$\frac{\text{س} \times \text{ت}}{\text{ن}} = \text{المتوسط} \quad \text{ن} =$$

$$\text{س} =$$

$$\frac{٣٢٥}{٥٠} = ٦.٥$$

حساب المتوسط من جداول التكرار ذات الفئات :

مثال : إذا أعطيت درجات ١٠٠ طالب في المواد الاجتماعية كما هي مبينة في جدول التوزيع التكرارى الآتى :-

الفئات	٦٥ - ٦٠	٧٠ - ٦٥	٧٥ - ٧٠	٨٠ - ٧٥	٨٥ - ٨٠
التكرار	٥	١٨	٤٢	٢٧	٨

نكون جدول من أربع أعمدة العمود الأول للفئات والثانى للتكرار والثالث مراكز الفئات والرابع حاصل ضرب التكرار في مركز الفئة المناظرة له .

فئات الدرجات	التكرار (ت)	مراكز الفئات (ص)	ت × ص
٦٥ - ٦٠	٥	٦٢,٥	٣١٢,٥
٧٠ - ٦٥	١٨	٦٧,٥	١٢١٥
٧٥ - ٧٠	٤٢	٧٢,٥	٤٠٤٥
٨٠ - ٧٥	٢٧	٧٧,٥	٢٠٩٢,٥
٨٥ - ٨٠	٨	٨٢,٥	٦٦٠
المجموع	١٠٠		٧٣٢٥ = ت × ص

الوسط الحسابي = $\frac{\text{مجموع } ت \times \text{ص}}{\text{مجموع } ت}$

حيث حل مركز الفئة

ت التكرار المقابل لها

∴ الوسط الحسابي = $\frac{٧٣٢٥}{١٠٠}$

٧٣,٢٥ =

في المثال السابق يمكن إيجاد

الوسط الحسابي بطريقة أبسط (وهي تسمى طريقة الانحرافات)

أن نكون جدول مكون من ستة أعمدة

العمود الأول للفئات ، الثانى لمراكز الفئات ، الثالث التكرار

ثم نختار مركز الفئة المقابل لأكبر تكرار كوسط فرضي
وفي العمود الرابع توجد الانحرافات عن الوسط الفرضي حيث =
مركز الفئة - الوسط الفاض

وفي العمود الخامس نقسم الانحرافات على طول الفئة فنحصل على ح

وفي العمود السادس نوجد حاصل ضرب ح × ت

الفئات	مراكز الفئات س	التكرار ت	س - ٧٢٠ ح	س - ٧٤٠ = س - ٧٤٠	ح × ت
٦٠-٦٥	٦٢,٥	٥	١٠-	٢-	١٠-
٦٥-٧٠	٦٧,٥	١٨	٥-	١-	١٨-
٧٥-٨٠	٧٢,٥	٤٢			
٨٠-٨٥	٧٧,٥	٢٧	٥	١	٢٧
٨٥-٩٠	٨٢,٥	٨	١٠	٢	١٦
المجموع		١٠٠			١٥

وينكون :-

الوسط الحسابي = الوسط الفرضي + طول الفئة × $\frac{\text{ح} \times \text{ت}}{\text{ن}}$

$$٧٣,٢٥ = ٧٢,٥ + ٥ \times \frac{١٥}{١٠٠} = ٧٢,٥ + ٠,٥ = ٧٣,٢٥$$

ثانياً : الوسط وطريقة حسابه :

يُعرف الوسيط بمجموعة من القيم بأنه القيمة التي عدد المرات التي أقل منها
يساوي عدد المرات الأكبر منها

فإذا كان عدد القيم قليلاً وفردياً :

مثال : أوجد الوسيط للقيم ٣، ١٠، ٧، ٢، ٨، ٥، ٦، ٤، ٩

لإيجاد الوسيط نرتب القيم الآتى : —

(١) نرتب القيم إما ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً كما يأتى : —

٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠

(٢) نحدد ترتيب الوسيط وذلك إذا كانت أعداد الأعداد ن (فردى) فإن

$$\text{ترتيب الوسيط} = \frac{ن + ١}{٢}$$

أما إذا كان عدد القيم قليلاً وزوجياً : —

كافى المثال : القيم ٨، ٧، ٣، ٥، ٦، ٤، ٧، ٩، ٥، ١٠

نرتب ما يلى لحساب الوسيط : —

(١) نرتب القيم إما ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً كما يلى : —

٣، ٤، ٥، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١١

(٢) نحدد ترتيب الوسيط وهو لاعداد عددان (زوجى) يكون متوسط

$$\text{القيمتين : الأولى الى ترتيبها} = \frac{ن}{٢} ، \text{والثانية ترتيبها} = ١ + \frac{ن}{٢}$$

فى المثال السابق الأولى ترتيبها = ٥ = ٥ = ١ + ٤ = ٦

(٣) قيمة الوسيط هى متوسط القيمة الخامسة والسادسة

$$\therefore \text{الوسيط} = \frac{٩ + ٧}{٢} = \frac{١٨}{٢} = ٩$$

حساب الوسيط من التوزيعات التكرارية :- (عندما تكون التقيم كثيرة) :

مثال : فصل يتكون من ٤٠ تلميذ حصلوا في اختبار حساب النهاية العظمى له ٤٠ على الدرجات المبينة بالتوزيع التكرارى الآتى : -

احسب الوسيط

الفئات	١٠-١٥	١٥-٢٠	٢٠-٢٥	٢٥-٣٠	٣٠-٣٥	٣٥-٤٠	٤٠-٤٥
التكرار	٢	٣	٤	١٦	١٠	٤	١

في هذه الحالة يحسب الوسيط من القانون

$$\boxed{\text{الوسيط} = \text{ح} + \frac{\left(\frac{\text{ن}}{2} - \text{ت} \right)}{\text{ف}} \times \text{ف}}$$

حيث ح = الخلد الأدنى لفئة الوسيط .

ن = عدد التلاميذ .

ت = التكرار المتجمع للفئة السابقة لفئة الوسيط .

ف = تكرار الفئة الوسيطة .

ف = طول الفئة .

لذا نكون التوزيع التكرارى الآتى :-

الفئات	التكرار	الحدود العليا للثقة	التكرار المتجمع الصاعد
١٠ — ١٥	٢	أقل من ١٥	٢
١٥ — ٢٠	٣	٢٠ د د	٥
٢٠ — ٢٥	٤	٢٥ د د	٩
٢٥ — ٣٠	١٦	٣٠ د د	٢٥
٣٠ — ٣٥	١٠	٣٥ د د	٣٥
٣٥ — ٤٠	٤	٤٠ د د	٣٩
٤٠ — ٤٥	١	٤٥ د د	٤٠

حيث أن عدد التلاميذ ٤٠ تلميذ فإن الثقة الوسيطة هي التى تشمل المدين الذى
رقبه أما $٢ \frac{١}{٢}$ الآخر $١ + \frac{١}{٢}$

∴ الثقة الوسيطة هي التى تشمل أحد المشرين ٢١ ٦ وهى (٢٥ — ٣٠)

∴ الحد الأدنى للثقة الوسيطة $٢٥ = ن$ و $٤٠ = ن$

التكرار المتجمع للثقة قبل الوسيطة $٩ = ن$

تكرار الثقة الوسيطة $١٦ = ن$ و طول الثقة $٥ = ن$

$$\therefore \text{الوسيط} = ١٦ + \frac{(٩ - ٢٥)}{٥} \times ٥$$

$$= ٢٥ + \frac{(٩ - ٢٥)}{١٦} \times ٥$$

$$\bullet \times \frac{(٩ - ٢٠)}{١٦} + ٢٥ =$$

$$\bullet \times \frac{11}{16} + ٢٥ =$$

$$\bullet ٣٨,٤ \approx ٣٨,٤ = ٣,٤ + ٢٥ = \frac{٣٤}{١٠} + ٢٥ =$$

ثالثاً : السؤال :-

الموال أو الشائع هو أكثر الدرجات شيوعاً في التوزيع التكرارى .

طريقة حساب السؤال :

يوجد عدة طرق منها :

١ - إذا علم التوزيع التكرارى (للدرجات والتكرار) :-

فإن الموال هو الدرجة المقابلة لأكثر تكرار .

مثال :

المطلوب تعيين الموال لدرجات ٥٠ تلميذ الممثلة في التوزيع التكرارى الآتى :-

١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	الدرجة
١	٨	١٠	٢٢	٧	٢	التكرار

الحل :

أكثر تكرار = ٢٢

الدرجة المقابلة له ١٦

∴ السؤال = ١٦

٢ - إذا علم التوزيع التكرارى (للفئات التكرارى)

فإن الموال يوجد في الفئة المقابلة لأكثر تكرار وتسمى الفئة الموالية .

مثال :

أوجد النوال في التوزيع التكرارى الآتى : -

٤٠-٣٥	٣٥-٣٠	٣٠-٢٥	٢٥-٢٠	٢٠-١٥	١٥-١٠	١٠-٥	الفترة
٣	٧	١٦	٢٥	١٩	٥	١	التكرار

الحل :

أكبر تكرار = ٢٥

$$\therefore \text{الفئة المدالية هي } (٢٥ - ٢٠) \text{ مركز الفئة} = \frac{٢٥ + ٢٠}{٢} = ٢٢,٥$$

\therefore النوال = ٢٢,٥ تقريباً .

وهذه الطريقة قد يكون فيها بعض الخطأ .

٣ - هناك طريقة أدق لحساب النوال من التوزيع التكرارى :

وهي باستخدام القانون الآتى : -

$$\text{النوال} = ٣ \times \text{الوسط} - ٢ \times \text{الوسط}$$

وسنطبق هذا على المثال السابق لإيجاد النوال .

١ - نوجد أولاً الوسط كما سبق .

٢ - ثم نوجد الوسط .

٣ - نطبق القانون السابق .

أولا إيجاد الوسط :

الترددات	التردد	الحدود العليا للترددات	التردد المتجمع الصاعد
١٠-٥	١	أقل من ١٠	١
١٥-١٠	٥	١٥ > ١٠	٦
٢٠-١٥	١٩	٢٠ > ١٥	٢٥
٢٥-٢٠	٢٥	٢٥ > ٢٠	٥٠
٣٠-٢٥	١٦	٣٠ > ٢٥	٦٦
٣٥-٣٠	٧	٣٥ > ٣٠	٧٣
٤٠-٣٥	٣	٤٠ > ٣٥	٧٦
	٧٦ = Σf		

$$٧٦ = \Sigma f = n$$

$$٣٨ = \frac{n}{2}$$

∴ الوسط = الحد الأدنى للتردد الوسيطية +

$$\times \frac{(\frac{n}{2} - \text{التردد المتجمع للتردد قبل الوسيطية})}{\text{تردد الفئة الوسيطية}}$$

$$\frac{١٣}{٥} + ٢٠ = ٢٠ + \frac{(٢٥ - ٣٨)}{٢٥} =$$

$$٢٠,٦ + ٢٠ =$$

$$٢٢,٦ = \text{الوسط}$$

ثانياً : حساب الوسط :

الفئات	مراكز الفئات ص	التكرار ت	$\frac{\text{ص} - ٢٢,٥}{٥} = \text{ح}$	$\text{ح} \times \text{ت}$
٥ - ١٠	٧,٥	١	٣ -	-
١٠ - ١٥	١٢,٥	٥	٢ -	-
١٥ - ٢٠	١٧,٥	١٩	١ -	-
٢٠ - ٢٥	٢٢,٥	٢٥	٠	٠
٢٥ - ٣٠	٢٧,٥	١٦	١	١٦
٣٠ - ٣٥	٣٢,٥	٧	٢	١٤
٣٥ - ٤٠	٣٧,٥	٣	٣	٩
المجموع		٨٦		٦ -

الوسط الفرضي = ٢٢,٥

$\text{ح} \times \text{ت} = ٦ -$

طول الفئة = ٥

$\text{ن} = ٨٦$

∴ الوسط الحسابي = الوسط الفرضي + $\frac{\text{ح} \times \text{ت}}{\text{ن}} \times \text{طول الفئة}$

$$\frac{٨٦}{\text{ن}} - ٢٢,٥ = ٥ \times \frac{٦ -}{\text{ن}} - ٢٢,٥ =$$

$$٢٢,١ = ٢٢,٥ - ٢,٤ =$$

$$٢٢,١ \times ٢ - ٢٢,٦ \times ٣٠ = \text{∴ النبرال}$$

$$٢٣,٦ = ٤٤,٢ - ٢٠,٦ =$$

مقاييس التشتت Measure of Dispersion

يحتاج الباحث أن يفرق بين مجموعتين عرف متوسطهما خاصة لو كان المتوسط متساوي في المجموعتين لأن تساوى المتوسط لا يعنى تماثل المجموعتين ، وذلك بأن يقرن متوسط القيم بقيمة أخرى تبين مدى تباعد أو تقارب القيم ، فيعطى صورة واضحة عن كل من التزعة المركزية لمختلف القيم و المجموعة ومدى اختلاف توزيعها والأخير هو ما يسمى بالتشتت .

ومقاييس التشتت هي :

- ١ - المدى Range
- ٢ - نصف المدى الربيعى Semi-Interquartile Range
- ٣ - الانحراف المتوسط Mean Deviation
- ٤ - الانحراف المعياري Standard Deviation

١ - المدى Range

ويساوى الفرق بين أكبر وأصغر قيمة في الجدول .

مثلا :

القيم ١٣ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٠ ، ٨ لهذه القيم .

$$\text{المدى} = ١٥ - ٨ = ٧$$

أحيانا بالزعم من سهولة حساب المدى لا يصلح هذا كقياس للتشتت خصوصا إذا كانت كل من أصغر وأكبر قيمة بمثابة قيمة متطرفة أو قيمة شاذة .

مثال :-

القيم ١٠٠، ٦٥، ٧٥، ٩٠، ٥٧، ٥٥، صفر فإن
الدى = ١٠٠ - صفر = ١٠٠ وهذا لا يصلح لقياس التشتت .
وتغلب على هذه المشكلة وجدت مقاييس أخرى لمعرفة التشتت وهى :-

٢ - نصف المدى الربيعى :

وطريقة إيجادة تتضمن :-

(١) إيجاد الربيع الأول حيث أن :

$$١ = \text{الربيع الأول} = \text{الحدا الأدنى لفئة الربيع الأول} \\ + \frac{(\text{رتبة الربيع الأول} - \text{التكرار التجميع الصاعد للفئة قبل فئة ١})}{\text{تكرار فئة الربيع الأول} \times \text{ف}}$$

حيث رتبة الربيع الأول = $\frac{n}{4}$ حيث ن عدد القيم

وفئة الربيع الأول هى الفئة التى يقع فيها الحد الأدنى ترتيبه $\frac{n}{4}$

فإذا رمزنا للحد الأدنى لفئة الربيع الأول بالرمز د١

ورتبة الربيع الأول بالرمز ص١

وتكرار الفئة التى قبل فئة الربيع الأول بالرمز ت١ ، وتكرار فئة

الربيع الأول = ت

$$١ = د١ + \frac{(\frac{n}{4} - ت١)}{ت١} \times \text{ف}$$

حيث ف طول الفئة .

(ب) إيجاد الربيع الثالث (٣م) حيث

$$٣م = ٣م + \frac{\left(\frac{٣}{٤} - ٣ق \right)}{٣م} \times ف$$

حيث : ٣م = الحد الأدنى لفئة الربيع الثالث (فئة الربيع الرابع التي يقع فيها القيمة التي رتبناها $\frac{٣}{٤}$).

$$\frac{٣}{٤} = \text{رتبة } ٣م \quad \text{حيث } ن \text{ عدد القيم}$$

٣م = التكرار المتجمع الصاعد للفئة التي قبل فئة الربيع الثالث .

٣م = تكرار فئة الربيع الثالث

٦ ف = طول الفئة

(ح) نوجد المدى الربيعي حيث المدى الربيعي = ٣م - ١م

(د) ثم نوجد نصف المدى الربيعي حيث $\frac{٣م - ١م}{٢}$

كيفية إيجاد النصف الذى الربيعى من جدول التوزيع التكرارى :

طريقة الحساب :

$$٤١ = \frac{١٦٤}{٤} = \text{رتبة الربيع الأول}$$

∴ فئة ١ هى (٤٥ - ٤٠)

$$٠.٠ = ١ = \frac{٠ - ٤١}{٤} \times ٤ + ٤٠$$

$$٠.٠ = ١ = \frac{٤١ - ٤٠}{٤} \times ٤ + ٤٠$$

$$٤٤ = \frac{٤١}{٤} + ٤٠ =$$

$$١٢٣ = ٣ \times \frac{١٦٤}{٤} = \text{رتبة ٣}$$

∴ فئة ٣ هى (٦٥ - ٦٠)

النشأت	التكرار	الحدود العليا للنشأت	التكرار المتجميع الصاعد
٣٠ - ٢٥	٤	أقل من ٣٠	٤
٣٥ - ٣٠	١٢	٣٠ - ٣٥	١٦
٤٠ - ٣٥	١٣	٣٥ - ٤٠	٢٩
٤٥ - ٤٠	١٥	٤٠ - ٤٥	٤٤
٥٠ - ٤٥	٢٣	٤٥ - ٥٠	٦٧
٥٥ - ٥٠	٢٧	٥٥ - ٥٥	٩٤
٦٠ - ٥٥	١٥	٥٥ - ٦٠	١٠٩
٦٥ - ٦٠	٢٠	٦٠ - ٦٥	١٢٩
٧٠ - ٦٥	١٢	٦٥ - ٧٠	١٤١
٧٥ - ٧٠	١٠	٧٥ - ٨٠	١٥١
٨٠ - ٧٥	٥	٨٠ - ٨٥	١٥٦
٨٥ - ٨٠	٥	٨٥ - ٩٠	١٦١
٩٠ - ٨٥	٣	٩٠ - ٩٥	١٦٤
المجموع	١٦٤		

$$٠.٠ = ٣ = \frac{٠ - ٤١}{٤} \times ٤ + ٤٠$$

$$٠.٠ = ٣ = \frac{٤١ - ٤٠}{٤} \times ٤ + ٤٠$$

$$٦٢,٦ = ٢,٦ + ٦٠ = \frac{٢,٦}{٤} + ٦٠ =$$

$$\begin{aligned} \text{الدى الربى} &= ٣٠ - ١٠ \times ٢ \\ ١٨,٦ &= ٤٤ - ٦٢,٦ = \end{aligned}$$

$$\frac{٣٠ - ١٠}{٣} = \text{نصف الذى الربى}$$

$$٩,٣ = \frac{١٨,٦}{٢} =$$

٣ - الانحراف المتوسط : Mean Deviation

إذا كان لدينا قيم عددها ن، فإن :

$$\text{الانحراف المتوسط} = \frac{\sum (x - \bar{x})}{n} \text{ حيث } \bar{x} = \text{القيمة، م المتوسط الحسابى للقيم}$$

$$\text{أ س} - ١٢ = \text{مجموع مقياس الانحرافات}$$

مثال :

أوجد الانحراف المتوسط للقيم ٤، ٩، ١٢، ١٦، ١٩ .

الحل :

القيمة (س)	المتوسط	س - م	م - س
٤	$\frac{٦٠}{٥} = ١٢$	٨ -	٨
٩		٣ -	٣
١٢		صفر	صفر
١٦		٤	٤
١٩		٧	٧
المجموع . س = ٦٠		صفر	٢٢

الانحراف المتوسط =

$$\frac{\text{أ س} - ١٢}{٥} = \frac{٢٢}{٥} = ٤,٤$$

٤ - الانحراف المعياري : Standard Diviation

إذا كان لدينا قيم عددها ن فإن :

$$\frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات}}{\text{عدد القيم}} = \text{الانحراف المعياري}$$

فإذا رمزنا للمتوسط بالرمز م .

وكانت القيم المتغيرة هي س وعددها ن (س - م)

$$= \text{مجموع مربعات الانحرافات}$$

$$\boxed{\frac{\sqrt{(س-م)^2}}{ن} = \text{الانحراف المعياري}} \quad \text{فإن :}$$

فلنيجاد الانحراف المعياري في المثال السابق فرسم الجدول التكراري

الآتي :-

= الانحراف المعياري

$$\frac{\sqrt{(س-م)^2}}{ن}$$

$$\sqrt{\frac{138}{.}} = 11.74$$

$$= 11.74$$

القيمة	المتوسط	س - م	(س - م) ²
٤	٦٠	٨	٦٤
٨	٦٠	٣	٩
١٢	٦٠	٠	٠
١٦	٦٠	٤	١٦
١٩	٦٠	٧	٤٩
المجموع	٦٠	١٣٨	١٣٨

يمكن حساب الانحراف المعياري بطريقة أخرى .

(لا تعتمد على الوسط الحسابي م)

باستخدام القانون :

$$\sqrt{\left(\frac{\sum x^2}{n}\right) - \left(\frac{\sum x}{n}\right)^2} = \sigma \quad \text{الانحراف المعياري}$$

حيث $\sum x^2$ = مجموع مربعات القيم .

$\sum x$ = مجموع القيم .

n = عدد القيم .

في المثال السابق :

نكون الجدول الآتي :

القيم $\sum x$	مربعات القيم $(\sum x^2)$
٤	١٦
٩	٨١
١٢	١٤٤
١٦	٢٥٦
١٩	٣٦١
المجموع ٦٠	٨٥٨

$$\sqrt{\left(\frac{858}{60}\right) - \left(\frac{60}{60}\right)^2} = \sigma$$

$$= \sqrt{14.4 - 1} =$$

$$= \sqrt{13.4} =$$

$$= 3.66$$

أمثلة :

يوضح طريقة حساب الانحراف المعياري من الجداول التكرارية ذات الفئات :

مثال :

احسب الانحراف المعياري لأعمال الطالبات الموضحة في الجدول التكراري الآتي :

٢٤	٢١	١٨	١٥	١٢	الأعمار
٦	٩	١٢	٨	٥	عدد الطالبات

الحل :

ك س ^٢	ك × س	عدد ك الطالبات	الأعمار (س)
٧٢٠	٦٠	٥	١٢
١٨٠٠	١٢٠	٨	١٥
٣٨٨٨	٢١٦	١٢	١٨
٣٩٦٩	١٨٩	٩	٢١
٣٤٥٦	١٤٤	٦	٢٤
١٣٨٣٣	٧٢٩	٤٠	المجموع

$$s = \sqrt{\left(\frac{\sum Ks^2}{n}\right) - \frac{(\sum Ks)^2}{n^2}}$$

$$= \sqrt{\left(\frac{13833}{40}\right) - \frac{(729)^2}{1600}}$$

$$= \sqrt{346.825 - 324.0225} = \sqrt{22.8025} = 4.775$$

مثال :

احسب الانحراف المعياري لمجموعة أفراد عديم ١٠٠ في اختبار حد فنيه
نمطه الذكاء والجدول الآتي يوضح التوزيع التكراري للمجموعة :-

الفئات	١١٠-١٠٥	١١٥-١١٠	١٢٠-١١٥	١٢٥-١٢٠	١٣٠-١٢٥
التكرار	١٣	٢٥	٣٢	٢٣	٧

الحل :

لحساب الانحراف المعياري نكون الجدول الآتي :-

الفئات	مراكز الفئات	التكرار ك	$ح = \frac{ص - ١١٧,٥}{٥}$	ك ح	ك ح ^٢
١١٠-١٠٥	١٠٧,٥	١٣	- ٢	- ٢٦	٥٢
١١٥-١١٠	١١٢,٥	٢٥	- ١	- ٢٥	٢٥
١٢٠-١١٥	١١٧,٥	٣٢	٠	٠	٠
١٢٥-١٢٠	١٢٢,٥	٢٣	١	٢٣	٢٣
١٣٠-١٢٥	١٢٧,٥	٧	٢	١٤	٢٨
المجموع		١٠٠		- ١٤	١٢٨

لأوجد أولا الانحراف المعياري للسكيمات ح ولنرمز له بالرمز ح

$$ح = \sqrt{\frac{ع ك ح^2}{ن} - \left(\frac{ع ك ح}{ن}\right)^2}$$

$$= \sqrt{\frac{١٢٨}{١٠٠} - \left(\frac{- ١٤}{١٠٠}\right)^2} = ١,٢٣$$

$$= ١,٢٣$$

ويكون الانحراف المعياري للقيم ح = ١,٢٣ ×

$$لأن ح = ح × طول الفئة = ١,٢٣ × ١٠ = ١٢,٣$$

معامل الارتباط. Coefficient of Couelation.

يطابق على المعامل الذى يصف نوع العلاقة بين متغيرين (معامل الارتباط) وتلخص قيمته بين $+ ٢١ - ١$ ، فإذا كانت العلاقة مطردة كاملة كانت قيمة معامل الارتباط $+ ١$ ، وإذا كانت العلاقة عكسية كاملة كانت قيمته $- ١$ وتكون العلاقة مقدمة عندما تكون قيمة معامل الارتباط صفر ، ويكون معامل الارتباط الناتج من الأبحاث التجريبية الفلسية عادة كسر إما سالباً أو موجباً .

أولاً : معامل ارتباط الرتب :

نفرض أن باحث أراد إيجاد معامل الارتباط بين سمتين من سمات الشخصية فإنه إذا وضع أمامه فى البحث خمسة أشخاص ، فيستطيع أن يعرف تشابه أو اختلاف هؤلاء الأشخاص فإنه يصادفه إحدى الحالات الآتية :

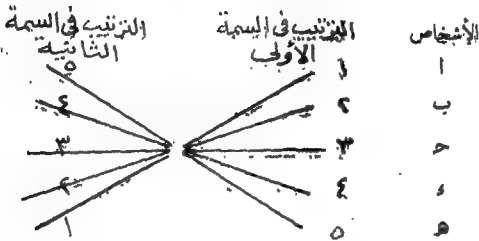
الحالة الأولى :

الأشخاص	ترتيب الأشخاص فى الدرجة الأولى	ترتيب الأشخاص فى الدرجة الثانية
أ	٤	٤
ب	٢	٢
ج	٥	٥
د	١	١
هـ	٣	٣

يلاحظ تطابقاً تاماً فى رتب الأشخاص فى السمتين وعلى ذلك يستنتج أن :

$$\text{معامل الارتباط} = + ١$$

الحالة الثانية :



يلاحظ أن الرتب في التوزيع مختلفة تماماً وعلى ذلك يستنتج أن :

معامل الارتباط = - ١

في الحالة الثالثة والرابعة :

يلاحظ اختلاف عن الحالة الأولى والثانية ويكون معامل الارتباط إما موجب أو كسر سالب .

حساب معامل ارتباط الرتب :

قد وضع سبيرمان قانون لإيجاد معامل ارتباط الرتب وهو أن :

$$\text{قانون Spearman} \quad r = \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} - 1$$

حيث r = معامل ارتباط الرتب

$\sum d^2$ = مجموع مربعات الفروق في الرتب في تمثيلين مختلفين لمجموعة من الأفراد .

n = عدد الحالات أو عدد أفراد المجموعة .

وفي المثال التالي ستوضح تطبيق القانون ، ومنه يتضح أنه إذا كانت فروق الرتب تساوى صفر فإن : $d = 1 +$

مثال :

اختبر ١٠ أطفال في مادتي اللغة العربية والحساب وكانت درجاتهم في المادتين كالآتي : —

الاسم	محمد	حسن	أحمد	إبراهيم	خالد	فائق	حلى	خليل	قاسم	علي
درجة اللغة العربية	٢٢	١٥	٤٧	٣٣	٢٤	٤٢	٢٥	٢٠	٢٦	٤٤
درجة الحساب	٤٥	٢٠	٤٠	٣٧	٣٠	٣٢	٣٤	٢٥	٣٥	٤٥

المطلوب : إيجاد معامل ارتباط الرتب بين المادتين .

نكون جدول مكون من ٧ أعمدة : في الأول يكتب الاسم ، في الثاني ، درجة اللغة العربية ، في الثالث درجة الحساب وفي الرابع رتبة التلميذ في اللغة العربية والخامس رتبة التلميذ في الحساب وفي السادس الفرق بين الرتبتين ، في السابع مربع الفرق .

الاسم	درجة اللفظة العربية	درجة الحساب	رتبة اللفظة العربية	رتبة الحساب	الفرق ف	ف ^٢
محمد	٣٢	٤٥	٦	١	٥	٢٥
حسن	١٥	٢٠	١٠	١٠	٠	٠
أحمد	٤٧	٤٠	١	٣	٢٠	٤
إبراهيم	٣٣	٣٧	٥	٤	١	١
خالد	٢٤	٣٠	٨	٨	٠	٠
فائق	٤٢	٣٢	٣	٧	٤٠	١٦
حمى	٢٥	٣٤	٧	٦	١	١
خليل	٢٠	٢٥	٩	٩	٠	٠
قاسم	٢٦	٣٥	٤	٥	١٠	١
على	٤٤	٤١	٢	٢	٠	٠
المجموع					٧ ٧- صفر	٤٨

من قانون سيرمان

$$\frac{٦ \text{ ف}^٢}{(١ - ن)} - ١ = ٧$$

$$\text{ف}^٢ = ٤٨ \text{ و } ن = ١٠$$

$$\frac{٤٨ \times ٦}{(١ - ١٠٠) ١٠} - ١ = ٧ \therefore$$

$$\frac{٤٨ \times ٣}{٩٩ \times ٥} - ١ =$$

$$= ٢٩ - ١ = ٢٨$$

ثانياً : معامِل الارتباط الثنائي :

نحتاج في بعض الأحيان للمقارنة بين ظاهرتين أو صفتين لا نستطيع معهما تطبيق الاختبارات ذات المقاييس المدرجة أو كما يحدث حينما يطلب دراسات سمات شخصية أو مزاجية كما يحدث في حين تكون البيانات قاصرة على مجرد ناجح وراسب .

مثال : حصول باحث على النتائج الآتية :

الذكاء الشخصية	٧٠ - ٨٠	٨٠ - ٩٠	٩٠ - ١٠٠	١٠٠ - ١١٠	١١٠ - ١٢٠	١٢٠ - ١٣٠	١٣٠ - ١٤٠	المجموع
انطوائى	١٥	٢٢	٢٧	٢٩	١٥	١٧	٥	١٣٠
انبساطى	١٦	١٥	٣٢	٦	٨	١٠	٣	٩٠
المجموع	٣١	٣٧	٥٩	٣٥	٣٣	٢٧	٨	٢٢٠

والأساس الذى يقوم عليه معامِل الارتباط الثنائى هو المقارنة بين متوسط نسبة ذكاء المجموعتين الانطوائيين والانبساطيين فإذا كان المتوسط متساوى دل على انعدام الارتباط بين المتغيرين ولكن كلما زاد أو قل متوسط الانبساطيين عن متوسط الانطوائيين دل على ذلك على علاقة قوية بين الانطواء والذكاء والعكس بالعكس .

نرمز أولاً لمجموعة الانطوائيين بالرمز « أ » والانبساطيين بالرمز « ب » .

نوجد أولاً متوسط قيم المجموعتين من الجدول التكرارى الآتى :

المجموعة (١) المجموعة (ب)

الترددات	التكرار (ت)	ح	ت ح	التكرار (ت)	ح	ت ح
٧٠-	١٥	٣-	٤٥-	١٦	٢-	٣٢-
٨٠-	٢٢	٢-	٤٤-	١٥	١-	١٥-
٩٠-	٢٧	١-	٢٧-	٣٢	٠	٠
١٠٠-	٢٩	٠	٠	٦	١	٦
١١٠-	١٥	١٠	١٥	٨	٢	١٦
١٢٠-	١٧	٢	٣٤	١٠	٣	٣٠
١٣٠-	٥	٣	١٥	٣	٤	١٢
المجموع	١٣٠		١١٦-	٩٠		٦٤
			٥٢-			٤٧-
						١٧

$$١٠٠ = \frac{١٠ \times ٥٢}{١٣٠} \quad \text{م} = ١٠٠$$

$$٩٦,٨٩ = \frac{١٠ \times ١٧}{٩٠} + ٩٥ = \text{م}$$

يوجد فرق في المتوسط .

هناك معامل ارتباط ثنائي .

ثانياً : نوجد الانحراف المعياري للمجموعة السكانية (ع) :

فئات التكرار	التكرار الكلي ت	ح	ت ح	ت ح ^٢
٧٠ -	٣١	٣ -	٩٣ -	٢٧٩
٨٠ -	٣٧	٢ -	٧٤ -	١٤٨
٩٠ -	٥٩	١ -	٥٩ -	٥٩
١٠٠ -	٣٥			
١١٠ -	٢٣	١	٢٣	٢٣
١٢٠ -	٣٧	٢	٥٤	١٠٨
١٣٠ -	٨	٣	٢٤	٧٢
المجموع	٢٢٠		١٠١	٦٨٩
			٢٢٦ -	
			١٢٥ -	

$$\therefore ع = 10 \pm 74 - (77\%) = 16,76$$

ثالثاً : نوجد نسبة عدد أفراد المجموعتين إلى المجموعة السكانية :

$$ن ١ = 77\% = ٥٩ ر$$

$$ن ٢ = 77\% = ٤١ ر$$

وأخيراً : نعين قيمة ص وهي الارتفاع من جدول المنحنى الاحتمالي عندما تكون

$$المساحة الكبرى = ٥٩ ر (أى = ١)$$

$$و المساحة الصغرى = ٤١ ر (أى = ٢)$$

$$\therefore ص = ٣٩ ر (من جدول المنحنى الاحتمالي) .$$

خامساً : نوجد معامل الارتباط الثنائي من القانون :

$$\text{معامل الارتباط الثنائي} = \frac{\text{الفرق بين التوسطين}}{\text{انحراف المياري للمجموعة الكلية}} \times \frac{\text{حاصل ضرب النسبتين}}{\text{الارتفاع عند تقطة التقسيم}}$$

$$\boxed{\text{أي } \text{معامل الارتباط الثنائي} = \frac{م م - م م}{ع} \times \frac{ب \times ا}{ص}}$$

$$\text{هنا } م = ١٠١ \quad م = ٦ \quad م = ٩٦,٨٩ \quad ع = ١٦,٧٦ \quad ا = ١٦,٧٦ \quad ب = ٩٩$$

$$٦ = م = ٦ \quad ص = ٣٥$$

$$\text{وبما سبق نجد معامل الارتباط الثنائي} = \frac{٩٦,٨٩ - ١٠١,٠٠}{١٦,٧٦} \times \frac{٩٩ \times ١٦,٧٦}{٣٩}$$

$$= \frac{٣٣,١١}{١٦,٧٦} \times \frac{٩٩ \times ١٦,٧٦}{٣٩} = ١٦$$

ثالثاً : معامل ارتباط بيرسون بين متغيرين $ص$ و $ص$:

وقد وضع بيرسون القانون الآتي لحسابه :

$$\boxed{\text{معامل الارتباط (ص و ص)} = \frac{ع ح ص - ح ص ح}{ع ح ص - ص ص ص}}$$

حيث $ح ص$ = انحرافات $ص$ عن الوسط الحال

$ع ص$ = انحرافات $ص$ عن الوسط الحال

$ع ح ص$ = مجموع جواسلي ضرب $ح$ ب $ص$ ، $ع ص ص$ = التباينة

$$\therefore \text{معامل الارتباط بين } x \text{ و } y = \frac{\sum x y}{\sum x^2 \sum y^2}$$

$$r_{xy} = \frac{9}{19 \times 16} = \frac{9}{38 \times 4} =$$

يمكن إيجاد الارتباط لبيرون :

بطريقة أخرى لا تعتمد على الوسط الحسابي وذلك باستخدام القانون .

$$\text{معامل الارتباط (بيرون)} = \frac{\sum x^2 + \sum y^2 - \sum (x+y)^2}{2 \sum x^2 + 2 \sum y^2 - \sum (x+y)^2}$$

ففي المثال السابق

الحل يكون الجدول الآتي :

م	م	م	م	م
٢	٤	١٦	٨	٢
٩	٨١	٨١	٩	٩
٤	١٦	١٢	٣	٤
٧	٤٩	٢٨	٤	٧
٥	٢٥	٢٠	٤	٥
٩	٨١	٥٤	٦	٩
٨	٦٤	٤٠	٥	٨
٦	٣٦	١٨	٣	٦
٤٠	١٦	١٦	٤	٤٠
٦	٣٦	٢٤	٤	٦
٦٠	٤٠٨	٣٠٩	٥٠	٢٨٨

$$50 \times 60 - 309 \times 10$$

$$\text{م م} = \frac{(50) - 288 \times 10}{(60) - 408 \times 10}$$

$$r_{xy} =$$

مقياس الدلالة « ت » واستخدامه في مقياس ثبات معامل الارتباط :

حيث $t = \frac{\sqrt{N-2} \cdot r}{1-r^2}$ حيث معامل الارتباط الناتج من التجربة
 r من الأفراد

نوجد قيمة «ت» بالقانون السابق ثم نقارن ذلك قيمة ت في جدول خاص
 بها عدد « ١٠٠ و ٥٠ و ٢٠ » المدرجة حرية هـ - ٢ إذ وجد فرق بين قيمة ت
 الجدولية ، ت الناتجة من الحساب كانت النتيجة ذات دلالة احصائية .

Factor Analysis التحليل العاملي

من أم الأهداف التي يرى إليها التحليل العامل هو الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة وينتهي إلى تلخيص الظواهر المتعددة التي يحللها إلى عدد قليل من العوامل وذلك بقصد الإيجاز العلمي الدقيق. وتظهر بعض الباحثين مع أنه وسيلة للتبسيط العلمي Scientific Simplification. فهو يحلل عدد كبير من السمات المعتمدة المترابطة إلى عدد قليل من العوامل غير المترابطة.

وكان سييرمان يرى : أن التحليل العاقل أداة لإكتشاف العوامل الأساسية
 المسببة للعمليات العقلية Causal Mechanisms والنوافذ العامة التي تسيطر عليها .
 وله أيضاً أهداف أخرى تختلف باختلاف البحث ووجهة نظر الباحث فقد
 يكون وسيلة التحقق من صحة Validity اختبار معين .

وقد عرفت أنواع كثيرة من العوامل منها :

- ١ - العامل العام : تشترك فيه جميع نواحي النشاط العقلي وهو يوحد عاملاً مشتركاً في جميع الاختبارات .
- ٢ - العامل الخاص : وهو الذى يميز النواحي الخاصة التى ينفرد بها اختبار عن غيره من الاختبارات الأخرى .
- ٣ - العامل الطائفي : وهو عامل أولى يوجد في مجموعة من العمليات ولا يوجد في غيرها .
- والمثال التالي يوضح فكرة هذه العوامل .
- نفرض لدينا الأعداد :

$$17 \times 2 \times 2 = 102$$

$$YX \circ XZ = Y.$$

$$19 \times 3 \times 2 = 114 \quad 13 \times 5 \times 2 = 130$$

$$23 \times 3 \times 2 = 138 \quad 11 \times 5 \times 2 = 110$$

١ — العامل العام هو ٢ لاشترائه في جميع هذه الأعداد .

٢ — العامل الخاص هو ٧ خاص بالعدد ٧٠ لا يوجد غيره ، ١٣ خاص بالعدد ١٣٠ ، .. وهكذا ١١ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ في الأعداد ١١٠ ، ١٠٢ ، ١١٤ ، ١٣٨ على الترتيب .

٣ — العامل الطائفي مثل ٥ ، ٣ حيث ٥ توجد في طائفة الأعداد ٧٠ ، ١٣٠ ، ١١٠ ولا توجد في الباقي وكذلك ٣ توجد في الأعداد ١٠٢ ، ١١٤ ، ١٣٨ ولا توجد في الباقي .

وهذه العوامل قد ترتبط ببعضها ووجد أن : —

الارتباط بين اختارين = مجموع حواصل ضرب تشييمات العوامل المشتركة أي $م = أ + ب + ج$

حيث أ تدل على تشييع الاختبار ١ بالعامل الأول :

ب ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠

ب ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠

ب ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠

ب ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠

الطرق العملية للتحليل العاملي

توجد طريقتين :-

(أ) طريقة الجمع البسيطة Simple Summation

(ب) طريقة العوامل الطائفية Group Factor Method

وسأتكلم بالتفصيل عن الطريقة الأولى :-

طريقة الجمع البسيط :-

لهم الأساس النظري لهذه الطريقة نفرض أربعة اختبارات (أ، ب، ج، د)
ولمعاملات الارتباط بينها كما هي مبينة في الجدول :-

حيث أن تدل على معامل الارتباط بين الاختبار
أ و نفسه .

ف أ ب تدل على الارتباط بين الاختبار أ
والاختبار ب .

ف ب ج تدل على معامل الارتباط بين الاختبار
ب والارتباط ج .

..... وهكذا

	أ	ب	ج	د
أ	11	اب	اـ	اـ
ب	با	بب	بـ	بـ
ج	جا	جب	جج	جـ
د	دا	دب	دـ	دد

نوجد أولاً مجموع معاملات الاختبار أ فتكون هي :

$$\text{مجموع المعاملات العمود الأول} = 11 + 1 + 1 + 1 + 1$$

جـ بتحليل 11 إلى 11 × 1 إلى 11 × 1 إلى 11 × 1 إلى 11 × 1 وهكذا

$$\therefore \text{مجموع العمود الأول} = (11 \times 1) + (1 \times 1) + (1 \times 1) + (1 \times 1)$$

$$(11 \times 1) + (1 \times 1) + (1 \times 1) + (1 \times 1)$$

$$= م١ (م١ + م٢ + م٣ + م٤) \quad (١)$$

وبالمثل : مجموع العمود الثاني = م٢ (م١ + م٢ + م٣ + م٤) (٢)

» » الثالث = م٣ (م١ + م٢ + م٣ + م٤) (٣)

» » الرابع = م٤ (م١ + م٢ + م٣ + م٤) (٤)

يجمع ٤٦٣٦٢٦١

يكون المجموع الكلي لهذه المعاملات = (م١ + م٢ + م٣ + م٤) ٢

ياخذ الجزء التريبي للمجموع الكلي = م١ + م٢ + م٣ + م٤

$$\therefore \frac{\text{مجموع العمود الأول}}{\text{المجموع الكلي}} = م١$$

$$\frac{\text{مجموع العمود الثاني}}{\text{المجموع الكلي}} = م٢$$

$$\frac{\text{مجموع العمود الثالث}}{\text{المجموع الكلي}} = م٣$$

$$\frac{\text{مجموع العمود الرابع}}{\text{المجموع الكلي}} = م٤$$

العام أو درجة تشبع كل اختبار بالعامل العام .

١) مثال :

٢) نفرض أننا حصلنا على النتائج الآتية في اختبارات الحساب : الإنجليزية والرسم والأشغال :

البيانات	حساب	إنجليزي	رسم	أشغال	التوسط
أسماء التلاميذ					
أ	١٨	١٦	١٧	١٧	١٧
ب	٢٣	١٥	٨	٨	١١
ج	٨	٦	١٦	١٠	١٠
د	٩	٧	٨	١٢	٩
هـ	٢	٦	١	٣	٣
المتوسط	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠

وكان معامل الارتباط من اختبارات الحساب والإنجليزي ٨٤ ، وبين الحساب والرسم ٧١ ، وبين الأشغال والحساب ٨٥

، ويمكننا

ترتيب النتائج في جدول كالآتي مع حساب المعامل بين

الحساب والحساب = ١ و الإنجليزي = ١ أي معامل الارتباط بين المادة ونفس المادة = ١

حساب	إنجليزي	رسم	أشغال
حساب	١٠٠	٧١	٨٥
إنجليزي	٨٤	٣٨	٥٢
رسم	٧١	٣٨	٨٢
أشغال	٨٥	٥٢	١٠٠
المجموع	٣٤٠	٢٧٤	٢٩١

مجموع العمود الأول = ٣٤٠ 6 مجموع العمود الثاني = ٢٧٤

6 مجموع العمود الثالث = ٢٩١ 6 مجموع العمود الرابع = ٣١٩

$$\therefore \text{المجموع الكلى} = ٣,٩١ + ٢,٩١ + ٢,٧٤ + ٣,٤٠ = ١٢,٢٤$$

$$\therefore \text{المجموع الكلى} = ١٢,٢٤ = ٣,٥$$

$$\therefore \text{معامل تشبع اخبار الحساب بالعامل العام} = \frac{٣,٤٠}{٣,٥} = ٩٧$$

$$\therefore \text{ » » » الإنجليزي » » } = \frac{٢,٧٤}{٣,٥} = ٧٨$$

$$\therefore \text{ » » » الرسم » » } = \frac{٢,٩١}{٣,٥} = ٨٣$$

$$\therefore \text{ » » » الأشغال » » } = \frac{٣,٩١}{٣,٥} = ٩١$$

وحيث أن معامل الارتباط بين أى اختبارين يسبب ما بينها من عامل عام =
معامل تشبع الاخبار الأول بالعامل العام \times معامل تشبع الاختبار الثانى به .
ومن ذلك يمكن معرفة عوامل الارتباط المتوقعة بين أى اختبارين .

المراجع

١ - الذكاء : د . فؤاد الجبى السيد (١٩٥٩)

٢ - المرجع في علم النفس : د . سمع جلال (١٩٦٢)

الفصل السادس عشر - الذكاء وقياسه

الفصل السابع عشر - الفروق بين الجماعات في الذكاء والقدرات

الفصل الثامن عشر - قياس القدرات والتحصيل الدراسي

الفصل التاسع عشر - قياس الميول

الفصل العشرون - قياس الشخصية

٣ - أصول علم النفس : د أحمد عزت راجح (١٩٥٤ / ٥٣)

الباب السادس - الذكاء وقياسه

(الفصول ١٨ و ١٩ و ٢٠)

الباب السابع - الشخصية

(الفصول ٢١ و ٢٢ و ٢٣)

٤ - علم النفس التربوي والرياضي : د . سمع جلال ، د . محمد علاوى (١٩٦٧)

الباب الثالث عشر - الفروق الفردية وقياسها

الباب الرابع عشر - الذكاء والفروق بين الأفراد والجماعات

الباب الخامس عشر - قياس القدرات الخاصة والتحصيل الدراسي

الباب السادس عشر - الشخصية وقياسها

٥ - القدرات الفعلية والذكاء : د . فؤاد الجبى السيد

القدرة العددية

أبحاث تجريبية مصرية في علم النفس

٦ - أسس القياس النفسى والاجتماعى : د . سمع عبد الرحمن (١٩٦٦)

الفصل الثامن : قياس الاتجاهات والاهتمامات والقيم

القيم وقياسها — دراسة البرت وفرنسون — مقاييس
الميول والاهتمامات — دراسات سترونج وكودرو وجارستون
— الاتجاهات النفسية — شروط تكوين الاتجاهات النفسية
— نوع الاتجاه — تفسير الاتجاه — طرق قياس
الاتجاهات — الخ

٧ — الشخصية والسعة النفسية (١٩٦٠)

د . عطية مهنا ، عبده ميخائيل ، عزيز حنا داود ، محمد مصطفى الشمبوني

٨ — الشخصية وقياسها (١٩٥٩)

د . لويس كامل ، د . محمد حماد الدين اسماعيل ، د . عطية محمود مهنا

٩ — السلوك الانساني : د . اقتصاديونس (١٩٦٧)

الباب الثاني (الفصل الثالث) — النمو المعلى

الباب الثالث (الفصل الأول) — الشخصية والتكيف

الباب الخامس (الفصل الثالث) — الاتجاهات

١٠ — التوجيه النفسى والتربوى والمهني : د . سعد جلال (١٩٦٧)

١١ — التوجيه فى المدرسة : Guidance In Today's school

ترجمة Sonald G. mortersen

د . إبراهيم حافظ allen M. schuller

د . إبراهيم خليل

١٢ — الاحماء فى التربية وعلم النفس

د . عبد العزيز التومى ، د . حسن محمد حسين ود . محمد خليفة بركات

١٣ — Personality: A Systematic theoretical and Faeteal Study by Raumond B. Cattell. (1958)

- Chapter 1 — Deseriling Personality through Tupes of Syndromes.
- « 2 — Deseriling Personality through Traits.
 - « 3 — Measuring Personality by the life-Record Method.
 - « 4 — Measuring Personality by the life-Rating — ୧୧ Objective Tests.

Practical Guidance Methods for Coun-
selors, Teachers and Administateors by :
Robert H. Knapp.

Techniques of counseling by Jane — ୧୦
Warters.

